Л.С.ВЫГОТСКИЙ

СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК СССР

Л.С.ВЫГОТСКИЙ

СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ

ТОМ ПЯТЫЙ

ОСНОВЫ ДЕФЕКТОЛОГИИ

МОСКВА
'ПЕДАГОГИКА'
1983

Л.С.ВЫГОТСКИЙ

СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ
В ШЕСТИ ТОМАХ

МОСКВА
'ПЕДАГОГИКА'
1983

ББК 88
В 92

Печатается по решению Президиума
Академии педагогических наук СССР

Рецензент:
кандидат психологических наук *Л. С. Славина*

Составители:
действ. член АПН СССР *Т. А. Власова*,
доктор биологических наук *Э. С. Бейн*,
доктор педагогических наук, профессор *Р. Е. Левина*,
доктор психологических наук, профессор *Н. Г. Морозова*,
доктор психологических наук, профессор *Ж. И. Шиф*

Авторы послесловия:
Э. С. Бейн, Т. А. Власова, Р. Е. Левина, Н. Г. Морозова, Ж. И. Шиф

Авторы комментариев:
Э. С. Бейн, Р. Е. Левина, Н. Г. Морозова

Выготский Л. С.

В 92 Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии/Под ред. Т. А. Власовой.—М.: Педагогика, 1983.—368 с.—(Акад. пед. наук СССР).

Пер. 1 р. 50 к.

Том включает опубликованные в 20—30-х гг. труды, посвященные теоретическим и практическим вопросам дефектологии: монографию «Общие вопросы дефектологии», ряд статей, докладов и выступлений.

Детей с дефектами зрения, слуха и т. д. можно и нужно воспитывать так, чтобы они чувствовали себя полноправными и активными членами общества,—вот ведущая идея работ Л. С. Выготского.

Для психологов, педагогов, философов.

В $\frac{4303000000-019}{005(01)-83}$ подписное

ББК 88
15

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ДЕФЕКТОЛОГИИ

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕФЕКТОЛОГИИ

Введение

Основные проблемы современной дефектологии[1]

1

Еще недавно вся та область теоретического знания и научно-практической работы, которую мы условно называем общим именем «дефектология», считалась чем-то вроде малой педагогики, наподобие того как медицина выделяет малую хирургию. Все проблемы в этой области ставились и решались как проблемы количественные. Со всей справедливостью М. Крюнегель[2] констатирует, что наиболее распространенные психологические методы исследования ненормального ребенка (метрическая шкала А. Бине[3] или профиль Г. И. Россолимо[4]) основываются на чисто количественной концепции детского развития, осложненного дефектом (М. Krünegel, 1926). При помощи этих методов определяется степень понижения интеллекта, но не характеризуется самый дефект и внутренняя структура личности, создаваемая им. Вслед за О. Липманном[5] эти методы можно назвать измерениями, но не исследованиями одаренности (Intelligentmessangen, но не Intelligenprüfungen (О. Lipmann, H. Bogen, 1923), так как они устанавливают степень, но не род и тип одаренности (О. Lipmann, 1924).

То же справедливо и относительно других педологических методов изучения дефективного ребенка, методов не только психологических, но и охватывающих другие стороны детского развития (анатомическую и физиологическую). И здесь масштаб, размер, шкала являются основными категориями исследования, как будто все проблемы дефектологии суть проблемы пропорций, а все многообразие явлений, изучаемых дефектологией, охватывается единой схемой: «больше—меньше». Считать и мерить в дефектологии начали раньше, чем экспериментировать, наблюдать, анализировать, расчленять и обобщать, описывать и качественно определять.

Практическая дефектология избрала тоже этот наиболее легкий путь числа и меры и пыталась осознать себя как малую педагогику. Если в теории проблема сводилась к количественно ограниченному, уменьшенному в пропорциях развитию, то на практике, естественно, была выдвинута идея сокращенного и

замедленного обучения. В Германии тот же Крюнегель, а у нас А. С. Грибоедов[6] справедливо защищают мысль: «Необходим пересмотр и учебных планов, и методов работы в наших вспомогательных школах» (А. С. Грибоедов, 1926, с. 98), так как «уменьшение учебного материала и удлинение времени его проработки» (там же), т. е. чисто количественные признаки, составляют до сих пор характерное отличие специальной школы.

Чисто арифметическая концепция дефективности — характерная черта отживающей, старой дефектологии. Реакция против этого количественного подхода ко всем проблемам теории и практики составляет самую существенную черту дефектологии современной. Борьба двух дефектологических мировоззрений, двух полярных идей, двух принципов составляет живое содержание того благотворного кризиса, который переживает сейчас эта область научного знания.

Представление о дефективности как о чисто количественной ограниченности развития, несомненно, находится в идейном родстве со своеобразной теорией педологического преформизма, согласно которой внеутробное развитие ребенка сводится исключительно к количественному нарастанию и увеличению органических и психологических функций. Дефектология проделывает сейчас идейную работу, похожую на ту, которую в свое время проделали педагогика и детская психология, когда они защищали положение: ребенок не есть маленький взрослый. Дефектология борется сейчас за основной тезис, в защите которого видит единственный залог своего существования как науки, именно тезис, гласящий: ребенок, развитие которого осложнено дефектом, не есть просто менее развитой, чем его нормальные сверстники, ребенок, но *иначе* развитой.

Мы никогда не получим по методу вычитания психологии слепого ребенка, если из психологии зрячего вычтем зрительное восприятие и все, что с ним связано. Точно так же и глухой ребенок не есть нормальный ребенок минус слух и речь. Педология уже давно овладела той мыслью, что процесс детского развития, если рассматривать его с качественной стороны, есть, говоря словами В. Штерна[7], цепь метаморфоз (1922). Дефектология сейчас овладевает сходной идеей. Как ребенок на каждой ступени развития, в каждой его фазе представляет качественное своеобразие, специфическую структуру организма и личности, так точно дефективный ребенок представляет качественно отличный, своеобразный тип развития. Как из кислорода и водорода возникает не смесь газов, а вода, так же, говорит Р. Гюртлер[8], личность слабоумного ребенка есть нечто качественно иное, чем просто сумма недоразвитых функций и свойств.

Специфичность органической и психологической структуры, тип развития и личности, а не количественные пропорции отличают слабоумного ребенка от нормального. Давно ли педология поняла всю глубину и истинность уподобления многих процессов развития ребенка превращению гусеницы в куколку и куколки в

бабочку? Сейчас дефектология устами Гюртлера объявляет детское слабоумие особой разновидностью, особым типом развития, а не количественным вариантом нормального типа. Это, говорит он, различные органические формы, наподобие головастика и лягушки (R. Gürtler, 1927).

Есть, действительно, полное соответствие между своеобразием каждой возрастной ступени в развитии ребенка и своеобразием различных типов развития. Как переход от ползания к вертикальной походке и от лепета к речи есть метаморфоза, качественное превращение одной формы в другую, так речь глухонемого ребенка и мышление имбецила суть качественно иные функции по сравнению с мышлением и речью нормальных детей.

Только с идеей качественного своеобразия (не исчерпываемого количественными вариациями отдельных элементов) тех явлений и процессов, которые изучает дефектология, она впервые приобретает твердую методологическую основу, ибо никакая теория невозможна, если исходить исключительно из отрицательных предпосылок, как невозможна никакая воспитательская практика, построенная на чисто отрицательных определениях и основах. В этой идее—методологический центр современной дефектологии; отношение к ней определяет геометрическое место всякой частной, конкретной проблемы. С этой идеей перед дефектологией открывается система положительных задач, теоретических и практических; дефектология становится возможна как наука, ибо приобретает особый, методологически отграниченный объект изучения и познания. На основе чисто количественной концепции детской дефективности возможна только «педагогическая анархия», по выражению Б. Шмидта о лечебной педагогике, только эклектическая, разрозненная сводка эмпирических данных и приемов, но не система научного знания.

Было бы, однако, величайшей ошибкой думать, что с нахождением этой идеи методологическое оформление новой дефектологии закончено. Напротив, оно лишь начинается. Как только определяется возможность особого вида научного знания, так сейчас же возникает тенденция к его философскому обоснованию. Поиски философской основы—чрезвычайно характерная черта современной дефектологии и показатель ее научной зрелости. Как только утверждено своеобразие изучаемого дефектологией мира явлений, так сейчас же возникает вопрос о принципах и способах познания и изучения этого своеобразия, т. е. проблема философская. Р. Гюртлеру принадлежит попытка найти основу дефектологии в идеалистической философии (R. Gürtler, 1927); X. Неллю—частной проблемы трудовой подготовки воспитанников вспомогательной школы (H. Nöll, 1927), опираясь на современную «философию ценности», развитую В. Штерном, А. Мессером, Н. Мейнингом, Г. Риккертом[9] и другими авторами. Если такие попытки еще относительно редки, то тенденции к тому или иному философскому оформлению легко обнаружить почти во всякой сколько-нибудь значительной новой научной работе по дефектологии.

Помимо тенденции к философскому оформлению, перед современной дефектологией встают совершенно конкретные отдельные проблемы. Их разрешение составляет предмет большинства дефектологических исследований.

Дефектология имеет свой, особый объект изучения; она должна овладеть им. Процессы детского развития, изучаемые ею, представляют огромное многообразие форм, почти безграничное количество различных типов. Наука должна овладеть этим своеобразием и объяснить его, установить циклы и метаморфозы развития, его диспропорции и перемещающиеся центры, открыть законы многообразия. Далее встают проблемы практические: как овладеть законами этого развития.

В настоящей статье и сделана попытка критически наметить основные проблемы современной дефектологии в их внутренней связанности и единстве под углом зрения тех философских идей и социальных предпосылок, которые положены в основу нашей теории и практики воспитания.

2

Основной факт, с которым мы встречаемся в развитии, осложненном дефектом, есть двойственная роль органического недостатка в процессе этого развития и формирования личности ребенка. С одной стороны, дефект есть минус, ограничение, слабость, умаление развития; с другой—именно потому, что он создает трудности, он стимулирует повышенное, усиленное движение вперед. Центральное положение современной дефектологии следующее: всякий дефект создает стимулы для выработки компенсации. Поэтому динамическое изучение дефективного ребенка не может ограничиваться установлением степени и тяжести недостатка, но непременно включает учет компенсаторных—замещающих, надстраивающихся, выравнивающих процессов в развитии и поведении ребенка. Как для современной медицины важна не болезнь, но больной, так для дефектологии объектом является не недостаток сам по себе, но ребенок, отягощенный недостатком. Туберкулез, например, характеризуется не только стадией процесса и тяжестью заболевания, но и реакцией организма на болезнь, степенью компенсации или декомпенсации процесса. Так, реакция организма и личности ребенка на дефект есть центральный основной факт, единственная реальность, с которой имеет дело дефектология.

В. Штерн давно указал на двойственную роль дефекта. Как у слепого компенсаторно повышается способность различения при осязании не из действительного повышения нервной возбудимости, но через упражнение в наблюдении, оценке и обдумывании различий, так и в области психологических функций малоценность одной способности полностью или отчасти возмещается более сильным развитием другой. Слабая память, например, выравнивается через выработку понимания, которое становится на службу

наблюдательности и воспоминаниям, слабость воли и недостаточность инициативы компенсируются внушаемостью и тенденцией к подражанию и т. д. Функции личности не монополизированы таким образом, что при ненормально слабом развитии одного какого-либо свойства непременно и при всех обстоятельствах страдает выполняемая им задача; благодаря органическому единству личности другая способность принимает на себя ее выполнение (W. Stern, 1921).

Таким образом, закон компенсации одинаково прнложим к нормальному и осложненному развитию. Т. Липпс[10] видел в этом основной закон психической жизни: если психическое событие прерывается или тормозится, то там, где наступает перерыв, задержка или препятствие, происходит «затопление», т. е. повышение психической энергии; препятствие играет роль запруды. Этот закон Липпс называл законом психической запруды (Stauung). Энергия концентрируется в пункте, где процесс встретил задержку, и может преодолеть задержку или пойти окольными путями. Так на месте задержанного в развитии процесса образуются новые процессы, возникшие благодаря запруде (Т. Липпс, 1907).

А. Адлер[11] и его школа в основу своей психологической системы кладут учение о малоценных органах и функциях, недостаточность которых постоянно стимулирует повышенное развитие. Ощущение дефективности органов, по словам Адлера, является для индивида постоянным стимулом к развитию психики. Если какой-либо орган благодаря морфологической или функциональной неполноценности не справляется вполне со своими задачами, тогда центральная нервная система и психический аппарат человека принимают на себя задачу компенсировать затрудненное функционирование органа. Они создают над малоценным органом или функцией психологическую надстройку, стремящуюся обеспечить организм в слабом, угрожаемом пункте. При соприкосновении с внешней средой возникает конфликт, вызванный несоответствием недостаточного органа или функции стоящим перед ними задачам, что ведет к повышенной возможности заболевания и смертности. Этот же конфликт создает повышенные возможности и стимулы к компенсации и сверхкомпенсации. Дефект становится, таким образом, исходной точкой и главной движущей силой психического развития личности. Он устанавливает конечную целевую точку, к которой стремится развитие всех психических сил, и дает направление процессу роста и формирования личности. Повышенная тенденция к развитию создается дефектом, он развивает психические явления предвидения и предчувствия, а также их действующие факторы (память, внимание, интуицию, чувствительность, интерес — словом, все обеспечивающие психологические моменты) в усиленной степени (A. Adler, 1928).

Можно и *должно* не соглашаться с Адлером в том, что он приписывает процессу компенсации универсальное значение во

всяком психическом развитии, но нет, кажется, сейчас дефектолога, который отрицал бы первостепенное значение реакции личности на дефект, компенсаторных процессов в развитии, т. е. той чрезвычайно сложной картины положительных влияний дефекта, обходных путей развития, сложных его зигзагов, картины, которую мы наблюдаем у каждого ребенка с дефектом. Самое важное то, что вместе с органическим дефектом даны силы, тенденции, стремления к его преодолению или выравниванию. Вот этих тенденций к повышенному развитию и не замечала прежняя дефектология. А между тем именно они придают своеобразие развитию дефективного ребенка; они создают творческие, бесконечно разнообразные, иногда глубоко причудливые формы развития, равных или подобных которым мы не наблюдаем в типическом развитии нормального ребенка. Нет надобности быть адлерианцем и разделять принципы его школы, чтобы признать справедливость этого положения.

«Он будет хотеть все видеть,— говорит Адлер про ребенка,— если он близорук; все слышать, если у него аномалия слуха; все будет хотеть говорить, если у него есть налицо затруднение в речи или есть заикание... Желание летать будет выше всего выражено у тех детей, которые уже при прыгании испытывают большие затруднения. Противоположность органической недостаточности и желаний, фантазий, снов, т. е. психических стремлений к компенсации, столь всеобъемлюща, что можно на основании ее вывести *основной психологический закон о диалектическом превращении органической неполноценности через субъективное чувство неполноценности в психические стремления к компенсации и сверхкомпенсации*» (1927, с. 57). Прежде полагали, что у слепого ребенка вся жизнь и все развитие будут строиться по линии слепоты; новый закон говорит, что развитие пойдет против этой линии. Если есть слепота, то психическое развитие направлено от слепоты, против слепоты. Рефлекс цели, по И. П. Павлову[12], нуждается для полного, правильного, плодотворного проявления в известном напряжении, и существование препятствий— главное условие достижения цели (1951, с. 302). Современная психотехника склонна рассматривать такую центральную в процессе воспитания и формирования личности функцию, как управление, в качестве частного случая явлений сверхкомпенсации (И. Н. Шпильрейн, 1924).

Учение о компенсации открывает творческий характер развития, направленного по этому пути. Недаром на указанном учении частично основывают происхождение одаренности такие психологи, как Штерн и Адлер. «То, что меня не губит, делает меня сильнее»,— формулирует эту идею Штерн; благодаря компенсации из слабости возникает сила, из недостатков — способности» (W. Stern, 1923, с. 145).

Было бы ошибкой полагать, что процесс компенсации всегда непременно кончается удачей, успехом, всегда приводит к формированию таланта из дефекта. Как всякий процесс преодоления и

борьбы, и компенсация может иметь два крайних исхода — победу и поражение, между которыми располагаются все возможные степени перехода от одного полюса к другому. Исход зависит от многих причин, но в основном от соотношения степени недостатка и богатства компенсаторного фонда. Но какой бы исход ни ожидал процесс компенсации, *всегда и при всех обстоятельствах* развитие, осложненное дефектом, представляет творческий процесс (органический и психологический) созидания и пересозидания личности ребенка на основе перестройки всех функций приспособления, образования новых — надстраивающихся, замещающих, выравнивающих процессов, порождаемых дефектом, и прокладывания новых, обходных путей развития. Мир новых, бесконечно разнообразных форм и путей развития открывается перед дефектологией. Линия дефект — компенсация и есть лейтлиния развития ребенка с дефектом какого-либо органа или функции.

Положительное своеобразие дефективного ребенка и создается в первую очередь не тем, что у него выпадают те или иные функции, наблюдаемые у нормального, но тем, что выпадение функций вызывает к жизни новые образования, представляющие в своем единстве реакцию личности на дефект, компенсацию в процессе развития. Если слепой или глухой ребенок достигает в развитии того же, что и нормальный, то дети с дефектом достигают этого *иным способом, на ином пути, иными средствами,* и для педагога особенно важно знать *своеобразие* пути, по которому он должен повести ребенка. Ключ к своеобразию дает закон превращения минуса дефекта в плюс компенсации.

3

Своеобразие в развитии дефективного ребенка имеет пределы. На основе нарушенного дефектом равновесия в приспособительных функциях перестраивается на новых началах вся система приспособления, которая стремится к новому равновесию. Компенсация, как реакция личности на дефект, дает начало новым, обходным процессам развития, замещает, надстраивает, выравнивает психологические функции. Многое из того, что присуще нормальному развитию, исчезает или свертывается из-за дефекта. Создается новый, особенный тип развития. «Параллельно, с пробуждением моего сознания, — рассказывает о себе А. М. Щербина[13], — мало-помалу, можно сказать, органически вырабатывалось своеобразие моей психики, создавалась как бы вторая природа, и при таких условиях своего физического недостатка *непосредственно* я ощущать не мог» (1916, с. 10). Но органическому своеобразию, созиданию «второй природы» положены границы социальной средой, в которой протекает процесс развития. Прекрасно сформулировал эту идею по отношению к психологическому развитию слепых К. Бюрклен[14]; в сущности, она может быть распространена и на всю дефектологию. «У них развиваются, — говорит он про слепых, — такие особенности, которых мы не

можем заметить у зрячих, и надо полагать, что в случае исключительного общения слепых со слепыми, без всякого сношения со зрячими, могла бы возникнуть особая порода людей» (K. Bürklen, 1924, с. 3).

Мысль Бюрклена можно пояснить следующим образом. Слепота как органическая неполноценность дает толчок процессам компенсации, приводящим, в свою очередь, к образованию особенностей в психологии слепого и перестраивающим все его отдельные функции под углом основной жизненной задачи. Каждая отдельная функция нервно-психического аппарата слепого обладает особенностями, часто очень значительными по сравнению со зрячим. Предоставленный сам себе, этот биологический процесс образования и накопления особенностей и уклонений от нормального типа (в случае жизни слепого в мире слепых) с неизбежностью привел бы к созданию особой породы людей. Под давлением же социальных требований, одинаковых для слепых и зрячих, развитие этих особенностей складывается так, что структура личности слепого в *целом* имеет тенденцию к достижению определенного нормального социального типа.

Процессы компенсации, созидающие своеобразие личности слепого ребенка, не текут свободно, а направлены на определенные цели. Эта социальная обусловленность развития дефективного ребенка складывается из двух основных факторов.

Во-первых, само действие дефекта всегда оказывается вторичным, не непосредственным, отраженным. Как уже сказано, своего дефекта ребенок непосредственно не ощущает. Он воспринимает те затруднения, которые проистекают из дефекта. Непосредственное следствие дефекта—снижение социальной позиции ребенка; дефект реализуется как социальный вывих. Все связи с людьми, все моменты, определяющие место человека в социальной среде, его роль и судьбу как участника жизни, все функции общественного бытия перестраиваются. Органические, врожденные причины действуют, как подчеркивается в школе Адлера, не сами по себе, не прямо, а косвенно, через вызываемое ими снижение социальной позиции ребенка. Все наследственное и органическое должно быть еще истолковано психологически, для того чтобы можно было учесть его истинную роль в развитии ребенка. Малоценность органов, по Адлеру, приводящая к компенсации, создает особую психологическую позицию для ребенка. *Через эту позицию,* и только через нее, дефект влияет на развитие ребенка. Этот психологический комплекс, возникающий на основе снижения социальной позиции из-за дефекта, Адлер называет чувством неполноценности (Mindenwentigkeitsgefühl). В двучленный процесс «дефект—компенсация» вносится третий, промежуточный член: «дефект—чувство малоценности—компенсация». Дефект вызывает компенсацию не прямо, а косвенно, через создаваемое им чувство малоценности. Что чувство малоценности есть психологическая оценка собственной социальной позиции, легко пояснить на примерах. В Германии поднят вопрос о переименовании вспомога-

тельной школы. Название Hilfsschule кажется оскорбительным и родителям, и детям. Оно как бы налагает на учащегося клеймо неполноценности. Ребенок не хочет идти в «школу для дураков». Социальное снижение позиции, вызываемое «школой для дураков», действует отчасти и на учителей, ставя их как бы на низшее место по сравнению с учителями нормальной школы. Лечебно-педагогическая, особая школа (Sonderschule), школа для слабоумных и другие новые названия — таковы предложения Понсеиса и О. Фишера.

Попасть в «школу для дураков» — значит для ребенка встать на затрудненную социальную позицию. Поэтому для Адлера и его школы первым и основным пунктом всего воспитания является борьба с чувством малоценности. Надо не дать ему развиться, овладеть ребенком и привести его к болезненным формам компенсации. Основное понятие индивидуально-психологической лечебной педагогики, говорит А. Фридман[15], — это ободрение (Ermütigung). Ее методы представляют технику ободрения. Ее область охватывает все, что угрожает человеку потерей мужества (Entmütigung). Предположим, что органический дефект не приведет *по социальным причинам* к возникновению чувства малоценности, т. е. к низкой психологической оценке своей социальной позиции. Тогда не будет и психологического конфликта, несмотря на наличие органического дефекта. У некоторых народов, скажем вследствие суеверно-мистического отношения к слепым, создается особое почитание слепого, вера в его духовную прозорливость. Слепой там становится прорицателем, судьей, мудрецом, т. е. занимает вследствие своего дефекта высшую социальную позицию. Конечно, при таких условиях не может быть речи о чувстве малоценности, дефективности и т. д. Решает судьбу личности в последнем счете не дефект сам по себе, а его социальные последствия, его социально-психологическая реализация. Процессы компенсации тоже направлены не на прямое восполнение дефекта, которое большей частью невозможно, а на преодоление затруднений, создаваемых дефектом. И развитие, и воспитание слепого ребенка имеют дело не столько со слепотой самой по себе, сколько с социальными последствиями слепоты.

А. Адлер рассматривает психологическое развитие личности как стремление занять определенную позицию по отношению к «имманентной логике человеческого общества», к требованиям социального бытия. Оно развертывается как цепь планомерных, хотя и бессознательных, действий, определяемых в конечном счете с объективной необходимостью требованием социального приспособления. Поэтому Адлер (A. Adler, 1928) с глубоким основанием называет свою психологию позиционной психологией, в отличие от диспозиционной: первая исходит в психологическом развитии из социальной позиции личности, вторая — из органической диспозиции. Если бы развитию дефективного ребенка не были поставлены социальные требования (цели), если бы эти процессы были отданы во власть биологических законов, если бы

дефективный ребенок не стоял перед необходимостью превратиться в определенную социальную единицу, социальный тип личности, тогда его развитие привело бы к созданию новой породы человека. Но так как цели развитию поставлены заранее (необходимостью приспособиться к социально-культурной среде, созданной в расчете на нормальный человеческий тип), то и компенсация его течет не свободно, а по определенному социальному руслу.

Таким образом, процесс развития дефективного ребенка двояким образом социально обусловлен: социальная реализация дефекта (чувство малоценности) есть одна сторона социальной обусловленности развития, социальная направленность компенсации на приспособление к тем условиям среды, что созданы и сложились в расчете на нормальный человеческий тип, составляет ее вторую сторону. Глубокое своеобразие пути и способа развития при общности конечных целей и форм у дефективного и нормального ребенка—вот наиболее схематическая форма социальной обусловленности этого процесса. Отсюда двойная перспектива прошлого и будущего в изучении развития, осложненного дефектом. Поскольку конечный и начальный пункты этого развития обусловлены социально, постольку обязательно понимание каждого его момента не только в связи с прошлым, но и в связи с будущим. Понятием компенсации как основной формы подобного развития вводится понятие направленности на будущее, и весь процесс в целом предстает перед нами как единый процесс, стремящийся вперед с объективной необходимостью, направленной к конечной точке, заранее поставленной требованиями социального бытия. В связи с этим стоит понятие единства и целостности развивающейся личности ребенка. Личность развивается как единое целое, имеющее особые законы, а не как сумма или пучок отдельных функций, из которых каждая развивается в силу особой тенденции.

Этот закон одинаково приложим к соматике и психике, к медицине и педагогике. В медицине все тверже устанавливается взгляд, согласно которому единственным критерием здоровья или болезни является целесообразное или нецелесообразное функционирование целого организма, а единичные ненормальности оцениваются лишь постольку, поскольку нормально компенсируются или не компенсируются через другие функции организма.

В. Штерн выдвигает положение: частные функции могут представлять уклонение от нормы и все же личность или организм в целом могут принадлежать к совершенно нормальному типу. *Ребенок* с дефектом не есть непременно *дефективный ребенок*. От исхода социальной компенсации, т. е. конечного формирования его личности в целом, зависит степень его дефективности и нормальности. Сама по себе слепота, глухота и другие частные дефекты не делают еще своего носителя дефективным. Замещение и компенсация функций не только имеют место, не только достигают иногда огромных размеров, создавая из дефектов таланты, но и непременно, *как закон*, возникают в виде стремле-

ний и тенденций там, где есть дефект. Положение Штерна есть положение о принципиальной возможности социальной компенсации там, где прямая компенсация невозможна, т. е. о возможности полного в принципе приближения дефективного ребенка к нормальному типу, к завоеванию социальной полноценности.

Лучшей иллюстрацией социальных вторичных осложнений развития дефективного ребенка и их роли может служить компенсация моральной дефективности (moral insanity), рассматриваемой как *особый тип органического дефекта или болезнь*. От подобной концепции отходят все последовательно мыслящие психологи; в частности, у нас пересмотр этого вопроса и выяснение ложности и научной несостоятельности самого понятия моральной дефективности в работах П. П. Блонского[16], А. Б. Залкинда[17] и других имели большое теоретическое и практическое значение. К тому же выводу приходят и западноевропейские психологи. То, что принималось за органический дефект или болезнь, есть симптомокомплекс особой психологической установки выбитых из социальной колеи детей, есть явление социо- и психогенного, а не биогенного порядка.

Всякий раз, когда идет речь о неправильном признании тех или иных *ценностей*, говорил Л. Линдворский[18] на I Конгрессе по лечебной педагогике в Германии[19], причину этого следует искать не во врожденной аномалии воли и не в определенных извращениях отдельных функций, но в том, что в индивиде ни окружающая среда, ни он сам не воспитали признания этих ценностей. Вероятно, никогда бы не пришли к мысли выдавать moral insanity за душевную болезнь, если бы прежде была предпринята попытка представить сводку всех выпадений ценностей и мотивов, которые встречаются среди нормальных. Тогда можно было бы открыть, что каждый индивид имеет свою insanity. К такому же выводу приходит М. Верттаймер[20]. Если рассматривать личность в целом, в ее взаимодействии со средой, врожденная психопатичность детей исчезает, утверждает Верттаймер, ссылаясь на Ф. Крамера и В. К. Жариса, основателя гештальтпсихологии в САСШ. Он подчеркивает, что известный тип детской психопатии обнаруживает следующие симптомы: грубую небрежность, эгоизм, направленность интересов на удовлетворение элементарных потребностей; такие дети неинтеллигентны (unintelligent), мало подвижны, телесная чувствительность, например по отношению к болевым раздражениям и т. п., сильно понижена. В этом и видят особый тип, который с рождения предназначен для асоциального поведения, этически дефективен по задаткам и т. д. (более ранний термин moral insanity — неизлечимые свойства). Однако перемещение детей в другую среду часто показывает, что мы имеем дело с особо повышенной чувствительностью и притупление чувствительности есть самозащита, самозамыкание, окружение себя биологическим защитным панцирем от условий среды. В новой среде дети обнаруживают совсем другие свойства. Такой результат получается, если рассматривать свойства и поступки детей не разрозненно,

а в их отношении к целому, в динамике их развития (Si duo paciunt idem non est idem).

Теоретически этот пример показателен. Он объясняет возникновение мнимой психопатии, мнимого дефекта (moral insanity), который был создан в воображении исследователей, почему они и не могли объяснить глубокой социальной неприспособленности детского развития в подобных случаях. Значение социо- и психогенных факторов в развитии ребенка столь велико, что могло привести к иллюзии дефекта, к подобию болезни, к мнимой психопатии.

4

В последние два десятилетия научная дефектология познакомилась с новой формой детской дефективности. Сущность ее сводится к двигательной недостаточности (М. О. Гуревич)[21]. В то время как олигофрения характеризуется всегда главным образом теми или иными дефектами интеллекта, новая форма неправильного развития, сделавшаяся в последнее время предметом пристального изучения и практического педагогического и лечебного воздействия, сводится к недоразвитию моторного аппарата ребенка. Эту форму детской дефективности называют по-разному. Дюпре[22] назвал ее debilitetmotrice, т. е. моторной дебильностью, по аналогии с интеллектуальной дебильностью; Т. Геллер[23]—моторной отсталостью, а в крайних формах—моторной идиотией; К. Якоб[24] и Ф. Гомбургер—моторным инфантилизмом; М. О. Гуревич—двигательной недостаточностью. Сущность явлений, скрывающихся за различными обозначениями, сводится к более или менее ярко выраженной недостаточности развития моторной сферы, во многом аналогичной интеллектуальной недостаточности при олигофрении.

Моторная недостаточность в огромной мере допускает компенсацию, упражнение моторных функций, выравнивание дефекта (Гомбургер, М. Надолечный[25], Геллер). Моторная отсталость часто и легко поддается, в известных, конечно, пределах, педагогическому и лечебному воздействию. Поэтому взятая сама по себе моторная отсталость нуждается в двойной характеристике по схеме «дефект—компенсация». Динамика этой формы недостаточности, как и всякой другой, раскрывается только при учете вызываемых ею положительных ответных реакций организма, компенсирующих дефект.

Глубокое принципиальное значение, которое имело введение в инвентарь науки этой новой формы недостаточности, заключается не только в том, что наше представление о детской дефективности расширилось и обогатилось знанием чрезвычайно жизненно важной формы неправильного развития моторной сферы ребенка и создаваемых ею процессов компенсации, но и в том, главным образом, что показало, в каком отношении эта новая форма стоит к другим формам, знакомым нам ранее. Принципиально важен для

дефектологии — теоретической и практической — факт, что эта форма дефективности не связана необходимо с интеллектуальной отсталостью. «Этого рода недостаточность, — говорит Гуревич, — нередко сочетается с интеллектуальной, но иногда может быть выражена самостоятельно, так же как и интеллектуальная недостаточность может быть налицо при хорошо развитом двигательном аппарате» (в кн.: Вопросы педологии и детской психоневрологии, 1925, с. 316). Поэтому исключительную важность при изучении дефективного ребенка представляет его моторная сфера. Моторная отсталость может в различных степенях комбинироваться с умственной отсталостью всех видов, придавая своеобразную картину развитию и поведению ребенка. Часто наблюдают эту форму дефективности у слепого ребенка. Наудачер дает цифры для характеристики комбинации этой формы недостаточности с другими формами: моторная дебильность — у 75% исследованных идиотов, 44% имбецилов, 24% дебилов и 2% нормальных детей (там же).

Принципиально важным и решающим является не статистический расчет, а несомненное положение, что моторная отсталость *может быть* относительно широко независима от интеллектуального дефекта; она может отсутствовать при умственной отсталости и, наоборот, быть в наличии при отсутствии интеллектуального дефекта. В случаях комбинированной моторной и интеллектуальной недостаточности каждая форма имеет свою динамику и компенсация в одной сфере может протекать в ином темпе, в ином направлении, чем в другой, в зависимости от чего создается чрезвычайно интересное соотношение этих сфер в развитии дефективного ребенка. Будучи относительно самостоятельной, независимой от высших интеллектуальных функций и легко управляемой, моторная сфера представляет часто центральную сферу для компенсации интеллектуального дефекта и выравнивания поведения. Поэтому при изучении ребенка мы должны требовать не только двойной характеристики (моторной и интеллектуальной), но и установления отношения между той и другой сферой развития. Очень часто это отношение бывает результатом компенсации.

Во многих случаях, по мысли К. Бирнбаума, даже настоящие, заложенные в конституциональных особенностях дефекты интеллектуального поведения в известных пределах могут быть компенсированы тренировкой и развитием замещающих функций, например столь ценным теперь «моторным воспитанием». Это подтверждают экспериментальные исследования и школьная практика. М. Крюнегель, производивший последнее по времени экспериментальное исследование моторной одаренности умственно отсталых детей (M. Krünegel, 1927), применил метрическую шкалу моторной одаренности Н. И. Озерецкого[26], который поставил задачу создания градуированного по возрастным ступеням метода определения моторного развития. Исследование показало, что моторная одаренность, высшая по сравнению с интеллектуальной на 1—3 года,

была найдена у 60% всех обследованных детей; совпадала с интеллектуальным развитием в 25% и отставала от нее в 15%. Это означает, что моторное развитие умственно отсталого ребенка большей частью опережает его интеллектуальное развитие на 1—3 года и только в четверти случаев совпадает с ним. На основании опытов Крюнегель приходит к выводу: около 85% всех обучающихся во вспомогательной школе слабоумных детей способны при соответствующем воспитании к труду (ремесленному, индустриальному, техническому, сельскохозяйственному и т. д.). Легко представить себе большое практическое значение развития моторной одаренности, компенсирующей до известной степени интеллектуальный дефект у слабоумных детей. М. Крюнегель вместе с К. Бартшом требуют создания особых классов для трудового обучения, для проведения моторного воспитания умственно отсталых детей (там же).

Проблема моторной недостаточности — прекрасный пример того единства в многообразии, которое наблюдается в развитии дефективного ребенка. Личность развивается как единое целое, как единое целое реагирует она на дефект, на создаваемое им нарушение равновесия и вырабатывает новую систему приспособления и новое равновесие вместо нарушенного. Но именно благодаря тому, что личность представляет единство и действует как единое целое, она в развитии непропорционально выдвигает те или иные функции, многообразные и относительно независимые друг от друга. Эти положения — многообразие относительно независимых в развитии функций и единство всего процесса развития личности — не только не противоречат друг другу, но, как показал Штерн, взаимно обусловливают друг друга В усиленном и повышенном развитии одной какой-либо функции, например моторной одаренности, находит выражение компенсаторная реакция всей личности, стимулируемая дефектом в другой сфере.

5

Выраженное в учении о моторной одаренности представление о многообразии отдельных функций личности и о сложности ее структуры проникло в последнее время во все области развития. Не только личность в целом, но и отдельные ее стороны при внимательном исследовании обнаруживают то же единство в многообразии, ту же сложную структуру, то же взаимоотношение отдельных функций. Можно сказать, не опасаясь впасть в ошибку, что развитие и углубление научных идей о личности в настоящее время движется в этих двух, с первого взгляда противоположных, направлениях: 1) раскрытия ее единства и 2) сложной и многообразной ее структуры. В частности, новая психология, идя в этом направлении, почти окончательно разрушила прежнее представление о единстве и однородности интеллекта и той функции, которую по-русски не совсем верно обозначают

термином «одаренность» и которую немецкие авторы называют Intelligenz*.

Как и личность, интеллект, несомненно, представляет единое целое, но не однородное и не простое, а многообразное и сложное структурное единство. Так, Линдворский сводит интеллект к функции восприятия отношений; эта функция, отличающая в его глазах человека от животных, и есть то, что делает мысль мыслью; эта функция (так понимаемый интеллект) присуща Гёте не в большей мере, чем идиоту; вся огромная разница, которую мы наблюдаем в мышлении различных людей, сводится к жизни представлений и памяти (L. Lindworsky, 1923). Мы позже вернемся к этой парадоксально выраженной, но очень глубокой концепции Линдворского. Сейчас нам важен вывод, который этот автор на II немецком конгрессе по лечебной педагогике сделал из такого понимания интеллекта. Всякий интеллектуальный дефект, утверждал Линдворский, основан в конечном счете на том или ином факторе восприятия отношений. Вариантов интеллектуальных недостатков столько же, сколько факторов восприятия отношений. Слабоумный никогда не может быть представлен как слабоумный вообще. Всегда надо спрашивать, в чем заключается недостаток интеллекта, потому что есть возможности замещения, и их надо сделать доступными слабоумному. Уже в этой формулировке вполне ясно выражена та мысль, что в состав такого сложного образования входят различные факторы, что в соответствии со сложностью его структуры возможен *не один, но много* качественно различных типов интеллектуальной недостаточности и что, наконец, благодаря сложности интеллекта его структура допускает широкую компенсацию отдельных функций.

Это учение встречает сейчас всеобщее признание. О. Липманн схематически намечает следующие ступени, через которые прошло развитие идеи об общей одаренности. В самом начале ее отождествляли с одной какой-либо функцией, например памятью, следующим шагом было признание, что одаренность проявляется в целой группе психических функций (внимание, комбинаторная деятельность, различение и т. д.). Ч. Спирмен[27] во всякой разумной деятельности различает два фактора: один — специфический для данного вида деятельности и другой — общий, который он считает одаренностью. А. Бине, наконец, свел определение одаренности к средней целого ряда гетерогенных функций. Только в последнее время опыты Р. Иеркса[28] и В. Келера[29] над обезьянами, Е. Штерн и Х. Богена над нормальными и слабоумными детьми установили, что существует не одна одаренность, но много типов одаренности, в частности наряду с разумным познанием стоит разумное действие. У одного и того же индивида один тип интеллекта может быть развит хорошо и одновременно другой —

* Н. Е. Румянцев переводит это слово как «интеллигентность». В дальнейшем мы употребляем в этом смысле не вполне точно передающий значение термин «интеллект».

очень слабо. Есть и два типа слабоумия — слабоумие познания и слабоумие действия («es gibt,— говорит Липманн,— einen Schwachsinn des Erkennens und einen Schwachsinn des Handelns»), которые не необходимо совпадают. Это же признают в более или менее близкой формулировке Хенмон, М. Н. Петерсон, Р. Пинтер, Г. Томпсон, Э. Торндайк[30] и другие (O. Lipmann, 1924).

Экспериментальные исследования всецело подтверждают существование различных типов интеллекта и интеллектуальных дефектов. Э. Линдеман[31] применил методику В. Келера, выработанную для опытов над обезьянами, к слабоумным в глубокой степени детям. Среди исследованных им детей нашлась группа глубоко отсталых, оказавшихся способными к разумному действию; только память на новые действия была у них чрезвычайно слабой (E. Lindemann, 1926). Это означает, что у глубоко отсталых детей обнаружилась способность к изобретению орудий, к целесообразному употреблению, выбору орудий, нахождению обходных путей, т. е. к разумному действию. Поэтому мы должны выделить в особую сферу исследования практический интеллект, т. е. способность к разумному, целесообразному действию (praktische, natürliche Intelligenz), которая по психологической природе отлична как от моторной одаренности, так и от теоретического интеллекта.

Схемы исследования практического интеллекта, предложенные Липманном и Штерном, базируются на критерии практического интеллекта, выдвинутого Келером (умения целесообразно употреблять орудия, умения, несомненно, сыгравшие решающую роль при переходе от обезьяны к человеку и явившиеся первой предпосылкой труда и культуры).

Представляя особый качественный тип разумного поведения, относительно независимый от других форм интеллектуальной деятельности, практический интеллект может в различной степени комбинироваться с другими формами, создавая всякий раз своеобразную картину развития и поведения ребенка. Он может явиться точкой приложения компенсации, средством выравнивания других интеллектуальных дефектов. Без учета этого фактора вся картина развития, диагноз и прогноз будут наверняка неполны. Оставим сейчас вопрос о том, сколько главнейших типов интеллектуальной деятельности мы должны различить — два, три или больше, каковы качественные особенности каждого типа, каковы критерии, позволяющие отграничить один тип от другого. Ограничимся указанием на глубокое качественное различие практического и теоретического (гностического) интеллекта, установленное рядом экспериментальных исследований. В частности, блестящие опыты Богена над нормальными и слабоумными детьми с несомненностью вскрыли, что способность к разумному практическому действованию представляет особый и независимый тип интеллекта; очень интересны устанавливаемые автором различия в этой области нормальных и дебильных детей (O. Lipmann, H. Bogen, 1923).

Учение о практическом интеллекте сыграло и еще долго будет играть революционизирующую роль в теории и практике дефектологии. Оно ставит проблему качественного изучения слабоумия и его компенсации, качественного определения общего интеллектуального развития. У глухонемого ребенка, например, в сравнении со слепым, умственно отсталым или нормальным оказывается различие не в степени, но в типе интеллекта. О существенной разнице в роде и типе интеллекта, когда у одного индивида превалирует один, у другого—другой тип, говорит Липманн (O. Lipmann, 1924). Наконец, и представление об интеллектуальном развитии изменяется: последнее теряет характер только количественного нарастания, постепенного усиления и повышения умственной деятельности, но сводится к идее перехода от одного качественного типа к другому, к цепи метаморфоз. В этом смысле Липманн выдвигает глубоко важную проблему качественной характеристики интеллектуального возраста по аналогии с фазами речевого развития, установленными Штерном (1922)· стадия субстанции, действия, отношений и т. д. Проблема сложности и неоднородности интеллекта показывает и новые возможности компенсации внутри самого интеллекта, а наличие способности к разумному действию у глубоко отсталых детей открывает огромные и совершенно новые перспективы перед воспитанием такого ребенка.

6

Самую глубокую и острую проблему современной дефектологии составляет история культурного развития дефективного ребенка. Она открывает для научного исследования совершенно *новый план развития.*

Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития—естественный и культурный—совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений конвергируют, взаимопроникают один в другой и образуют в сущности единый ряд социально-биологического формирования личности. Поскольку органическое развитие совершается в культурной среде, постольку оно превращается в исторически обусловленный биологический процесс. Развитие речи у ребенка может служить хорошим примером слияния двух планов развития—натурального и культурного.

У дефективного ребенка такого слияния не наблюдается; оба плана развития обычно более или менее резко расходятся. Причиной расхождения служит органический дефект. Культура человечества созидалась при условии известной устойчивости и постоянства биологического человеческого типа. Поэтому ее материальные орудия и приспособления, ее социально-психологические аппараты и институты рассчитаны на нормальную психофизиологическую организацию. Пользование этими

орудиями и аппаратами предполагает в качестве обязательной предпосылки наличие свойственных человеку интеллекта, органов, функций. Врастание ребенка в цивилизацию обусловлено созданием соответствующих функций и аппаратов; на известной стадии ребенок овладевает языками, если его мозг и речевой аппарат развиваются нормально; на другой высшей ступени развития интеллекта ребенок овладевает десятичной системой счета и арифметическими операциями. Постепенность и последовательность процесса врастания в цивилизацию обусловлены постепенностью органического развития.

Дефект, создавая уклонение от устойчивого биологического типа человека, вызывая выпадение отдельных функций, недостаток или повреждение органов, более или менее существенную перестройку всего развития на новых основаниях, по новому типу, естественно, нарушает тем самым нормальное течение процесса врастания ребенка в культуру. Ведь культура приноровлена к нормальному, типическому человеку, приспособлена к его конституции, и атипическое развитие, обусловленное дефектом, не может непосредственно и прямо, как это имеет место у нормального ребенка, врастать в культуру.

Глухота как органический дефект, рассматриваемый исключительно со стороны физического развития и формирования ребенка, не является недостатком особенно тяжелым. Большей частью этот недостаток остается более или менее изолированным, его прямое влияние на развитие *в целом* сравнительно невелико; он не создает обычно каких-либо особо тяжелых нарушений и задержек в общем развитии. Но вызываемая этим дефектом немота, отсутствие человеческой речи, невозможность овладения языком создают одно из самых тяжелых осложнений *всего* культурного развития. *Все* культурное развитие глухого ребенка будет протекать по иному руслу, чем нормального; не только количественная значимость дефекта различна для обоих планов развития, но, что самое главное, качественный характер развития в обоих планах будет существенно различным. Дефект создает *одни* затруднения для органического развития и совершенно *другие*—для культурного; поэтому оба плана развития будут существенно расходиться друг с другом; степень и характер расхождения будут определяться и измеряться всякий раз различным качественным и количественным значением дефекта для каждого из этих двух планов.

Часто бывают нужны особые, специально созданные культурные формы для того, чтобы осуществить культурное развитие дефективного ребенка. Наука знает множество искусственных культурных систем, представляющих теоретический интерес. Наряду со зрительным алфавитом, которым пользуется все человечество, для слепых создан особый осязательный алфавит, точечный шрифт. Наряду со звуковым языком всего человечества создана дактилология, т. е. пальцевая азбука и жестикулярно-мимическая речь глухонемых. Процессы овладения и пользования этими культурными вспомогательными системами отличаются

глубоким своеобразием по сравнению с пользованием обычными средствами культуры. Читать рукой, как делает слепой ребенок, и читать глазом—различные психологические процессы, иесмотря на то что они выполняют одну и ту же культурную функцию в поведении ребенка и имеют в основе сходный физиологический механизм.

Постановка проблемы культурного развития дефективного ребенка как особого плана развития, подчиненного особым законам, обладающего особыми трудностями и особыми средствами их преодоления, составляет серьезное завоевание современной дефектологии. Основным здесь является понятие примитивности детской психики. Выделение особого типа детского психологического развития, именно *ребенка-примитива,* не встречает, кажется, сейчас возражений ни с чьей стороны, хотя в содержании этого понятия есть еще кое-что спорное. Смысл понятия заключается в противоположении примитивности—культурности. Как дефективность есть отрицательный полюс одаренности, так примитивность есть отрицательный полюс культурности.

Ребенок-примитив—это ребенок, ие проделавший культурного развития, или, точнее, находящийся на самых низших ступенях культурного развития. Примитивная психика—здоровая психика; при известных условиях ребенок-примитив проделывает нормальное культурное развитие, достигая интеллектуального уровня культурного человека. Это отличает примитивизм от слабоумия. Последнее есть результат органического дефекта, слабоумный ограничен в естественном интеллектуальном развитии и *вследствие этого* ие проделывает обычно полностью развития культурного. Примитив же в естественном развитии совершенно не уклоняется от нормы, его практический интеллект может достигнуть очень высокой ступени, он остается только вне культуриого развития. Примитив—это тип чистого, изолированного *естественного развития.*

Очень долгое время примитивизм детской психики принимали за патологическую форму детского развития и смешивали со слабоумием. В самом деле, их внешние проявления часто чрезвычайно схожи. Бедность психологической деятельности, недоразвитие интеллекта, неправильность умозаключений, нелепость понятий, внушаемость и т. д. могут быть симптомами того и другого. При существующих в настоящее время методиках исследования (Бине и др.) ребенок-примитив может дать картину, сходную с умственной отсталостью; нужны особые приемы исследования для того, чтобы вскрыть истинную причину болезненных симптомов и различить примитивизм и слабоумие. В частности, методы исследования практического, естественного интеллекта (natürliche Intelligenz) могут легко вскрыть примитивизм при вполне здоровой психике. А. Е. Петрова[32], давшая прекрасное исследование детской примитивности и наметившая ее важнейшие типы, показала, что примитивизм может одинаково сочетаться с одаренной, средней и патологической детской психикой (Дети—примитивы.—

В кн.: Вопросы педологии и детской психоневрологии. М., 1925, вып. 2).

Для дефектологического исследования чрезвычайно интересны случаи сочетания примитивности с той или иной патологической формой развития, так как это сочетание встречается чаще всего в истории культурного развития дефективного ребенка. Примитивность психики и задержка в культурном развитии могут, например, очень часто сочетаться с умственной отсталостью; правильнее было бы сказать, что вследствие умственной отсталости возникает задержка в культурном развитии ребенка. Но и при такой смешанной форме примитивизм и слабоумие остаются двумя *различными* по природе явлениями. Точно так же врожденная или рано приобретенная глухота обычно сочетается с примитивным типом детского развития. Но примитивизм может встречаться без дефекта, может сочетаться даже с высокоодаренной психикой, как и дефект не обязательно приводит к примитивизму, но может сочетаться и с типом глубоко культурной психики. Дефект и примитивность психики—две совершенно различные вещи, и там, где они встречаются вместе, необходимо их разделять и различать каждую в отдельности.

Особенный теоретический интерес представляет мнимая патология на фоне примитива. Петрова, анализируя примитивную девочку, говорившую одновременно на татарском и русском языках и признанную психически ненормальной, показала, что весь симптомокомплекс, заставивший заподозрить болезнь, определялся в основном примитивностью, обусловленной в свою очередь отсутствием твердого владения каким-либо языком. «Наши многочисленные наблюдения доказывают,—говорит Петрова,—что полная замена одного неокрепшего языка другим, также незавершенным, не проходит безнаказанно для психики. Эта *замена одной формы* мышления *другою особенно понижает психическую деятельность там, где она без того небогата*» (там же, с. 85). Этот вывод позволяет установить, в *чем именно* заключается с психологической стороны процесс культурного развития и отсутствие чего создает примитивность детской психики. В данном случае примитивность обусловлена неполным овладением языком. Но и вообще процесс культурного развития сводится в основном к овладению культурно-психологическими орудиями, созданными человечеством в процессе исторического развития и аналогичными по психологической природе языку; примитивность же сводится к неумению пользоваться подобного рода орудиями и к естественным формам проявления психологических функций. Все высшие формы интеллектуальной деятельности, равно как и все прочие высшие психологические функции, становятся возможными только на основе пользования подобного рода орудиями культуры. «Язык,—говорит Штерн,—становится орудием мощного развития его (ребенка.—*Л.В.*) жизни, представлений, эмоций и воли; только он делает, наконец, возможным всякое настоящее мышление: обобщение и сравнение, суждение и

заключение, комбинирование и понимание» (W. Stern, 1923, с. 73).

Эти искусственные приспособления, которые иногда по аналогии с техникой называют психологическими орудиями, направлены на овладение процессами поведения—чужого или своего, так же как техника направлена на овладение процессами природы. В этом смысле Т. Рибо[33] (1892) называл непроизвольное внимание естественным, а произвольное—искусственным, видя в нем продукт исторического развития. Пользование психологическим орудием видоизменяет все протекание и всю структуру психологических функций, придавая им новую форму.

Развитие многих естественных психологических функций (памяти, внимания) в детском возрасте или не наблюдается в сколько-нибудь значительном размере, или имеет место в столь незначительном объеме, что за его счет никак не может быть отнесена *вся* огромная разница в соответствующей деятельности ребенка и взрослого. В процессе развития ребенок вооружается и перевооружается различнейшими орудиями, ребенок старшей ступени от ребенка младшей ступени отличается как взрослый от ребенка не только бо́льшим развитием функций, но еще степенью и характером культурного вооружения, инструментарием, т. е. степенью и способом овладения деятельностью собственных психологических функций. Так, старший ребенок от младшего, как и взрослый от ребенка или нормальный ребенок от дефективного, отличается не только более развитой памятью, но и тем, что он *иначе* запоминает, иным способом, иными приемами, в иной степени использует свою память.

Неумение использовать естественные психологические функции и овладеть психологическими орудиями определяет в *самом существенном* тип культурного развития дефективного ребенка. Овладение психологическим орудием и посредством его собственной естественно-психологической функцией создает всякий раз как бы *фикцию развития*, т. е. поднимает данную функцию на высшую ступень, увеличивает и расширяет ее деятельность. Значение использования при помощи орудия естественной функции экспериментально выяснил Бине. Исследуя память выдающихся счетчиков, он натолкнулся на лицо, обладающее *средней памятью*, но обнаружившее *силу запоминания*, равную силе запоминания выдающихся счетчиков и даже во многом превосходившую их. Бине назвал это явление симуляцией выдающейся памяти. «Большинство психологических операций могут быть симулированы,—говорит он,—т. е. заменены другими, которые походят на них только внешне и отличаются по природе» (A. Binet, 1894, с. 155). В данном случае обнаружилась разница между естественной памятью и памятью искусственной, или мнемотехнической, т. е. между двумя формами *использования* памяти. Каждая из них, по мнению Бине, обладает своего рода рудиментарной и инстинктивной мнемотехникой; мнемотехнику следовало бы ввести в школе наравне с умственным счетом и стенографией—не для того, чтобы развивать интеллект, но для

того, чтобы дать в руки инструмент для использования памяти (там же, с. 164). На этом примере легко видеть, как может не совпадать естественное развитие и инструментальное использование какой-либо функции.

Степень примитивности детской психики, характер вооружения культурно-психологическими орудиями и способ использования собственных психологических функций—вот три основных момента, определяющих проблему культурного развития дефективного ребенка. Примитив отличается не меньшим объемом накопленного опыта, но иным (естественным) способом его накопления. С примитивностью можно бороться, создавая новые культурные орудия, пользование которыми приобщит ребенка к культуре. Шрифт Л. Брайля[34], дактилология суть сильнейшие средства преодоления примитивности. Мы знаем, как часто у слабоумных детей встречается не только нормальная, но и повышенно развитая память, однако использование ее остается почти всегда на самой низкой ступени; очевидно, одно дело степень развития памяти, другое—степень ее использования.

Первые экспериментальные исследования по использованию психологических орудий дефективным ребенком сделаны в последнее время в школе Н. Аха[35]. Сам Ах, создавший метод для исследования функционального использования слова в качестве средства, или орудия, для выработки понятия, указал на принципиальное сходство этого процесса с процессом овладения языком у глухонемых (1932). Бахер[36] (Bacher, 1925) применил этот метод к исследованию слабоумных (дебильных) детей и показал, что это лучшее средство качественного исследования слабоумия. Корреляция между теоретическим и практическим интеллектом оказалась невелика, и умственно отсталые дети (в степени дебильности) обнаружили гораздо лучшее пользование практическим, нежели теоретическим, интеллектом. Автор видит в этом совпадение с подобными же результатами, полученными Ахом при опытах с лицами, перенесшими мозговое ранение. Так как слабоумные *не используют* слова в качестве орудия для выработки понятия, у них невозможны высшие формы интеллектуальной деятельности, основанной на пользовании абстрактными понятиями (там же). Во время исследований Бахера выяснилось, как влияет на проведение интеллектуальной операции овладение собственной психологической деятельностью. Но это и есть проблема. Эти два способа пользования языком Штерн считает двумя различными эпохами в развитии речи. «Но затем еще раз наступает решительный поворот в развитии речи,—говорит он,—*пробуждается темное сознание значения языка и воля к его завоеванию*» (1922, с. 89). Ребенок делает важнейшее в своей жизни открытие, что *«каждая вещь имеет название»* (там же), что *слово есть знак*, т. е. средство называния и сообщения. Вот этого *полного*, сознательного, волевого пользования речью не достигает, видимо, слабоумный ребенок, и уже вследствие этого высшая интеллектуальная деятельность остается для него закрытой. Ф. Римат[37] с полным

основанием избрал этот же метод как тест при испытании умственной одаренности: умение и неумение пользоваться словом есть решающий критерий для интеллектуального развития (F. Rimat, 1925). Судьба всего культурного развития зависит от того, делает ли ребенок для себя то открытие, о котором говорит Штерн, или нет, т. е. овладевает или не овладевает ребенок словом как основным психологическим орудием.

Буквально то же самое обнаруживают исследования детей-примитивов. «Чем непохожи дерево и бревно?» — спрашивает Петрова такого ребенка. «Дерево не видал, ей-богу, не видал... Дерева не знаю. Ей-богу, не видал...» (Перед окном растет липа). На вопрос с указанием на липу: «А это что?» — ответ: «Это липа». Примитивный ответ, в духе тех примитивных народов, на языке которых нет слова «дерево», слишком абстрактного для конкретной психики мальчика. Малыш прав: *дерева* никто из нас не видел; мы видели березу, липу, сосну и т. п., т. е. конкретно роды деревьев» (А. Е. Петрова, 1925, с. 64). Или другой пример. Девочку «с двумя языками» спрашивают: «В одной школе некоторые дети хорошо пишут, а некоторые хорошо рисуют. Все ли дети в этой школе хорошо пишут и рисуют?» — «Откуда я знаю? *Что я не видела своими глазами, то я не могу объяснить*, если бы я видела своими глазами...» (примитивная зрительная реакция) (там же, с. 86). Девочке 9 лет, она вполне нормальна, но примитивна. Она обнаруживает полное неумение *пользоваться* словом как средством решения умственной задачи, хотя она *говорит*, т. е. умеет пользоваться словом как средством сообщения. Она может объяснить только то, что видела своими глазами. Так же точно и дебильный ребенок заключает от конкретного к конкретному. Его неспособность к высшим формам абстрактного мышления не есть прямое следствие его интеллектуального дефекта, он вполне способен к логическому мышлению в других формах, к практически интеллектуальным операциям и т. д. Он лишь не овладел словом как орудием абстрактного мышления: эта неспособность есть следствие и симптом его примитивности, но не его слабоумия.

Крюнегель (M. Krünegel, 1926) со всей справедливостью указывает, что основная аксиома Г. Кершенштейнера[38] не применима к культурному развитию слабоумного ребенка. Аксиома гласит, что в основе культурного развития лежит конгруэнтность той или иной культурной формы и психологической структуры личности ребенка: духовная структура культурной формы полностью или частично должна быть адекватна духовной структуре индивидуальности (G. Kerschensteiner, 1924). Основным актом культурного развития дефективного ребенка является инадекватность, инконгруэнтность его психологической структуры со структурой культурных форм. Остается создавать особые культурные орудия, приспособленные к психологической структуре такого ребенка, или овладевать общими культурными формами при помощи особых педагогических приемов, *потому что важнейшее и*

решающее условие культурного развития—именно умение пользоваться психологическими орудиями—у таких детей сохранено, их культурное развитие поэтому может пойти иным путем, оно принципиально вполне возможно. В. Элиасберг[39] справедливо видит в употреблении искусственных средств (Hilfer), направленных на преодоление дефекта, дифференциальный симптом, позволяющий отличить слабоумие (demenz) от афазии (W. Eliasberg, 1925). Употребление психологических орудий есть, действительно, самое существенное в культурном поведении человека. Оно отсутствует только у слабоумных.

7

Важнейшие проблемы современной дефектологии, намеченные выше, взяты нами в теоретическом разрезе. Это объясняется тем, что теоретическая постановка проблемы позволяет в наиболее общем и чистом виде, в наиболее полной. и четкой форме представить самую суть, ядро вопроса. Но на деле каждая из проблем обрастает рядом практически-педагогических и конкретно-методических вопросов, или, точнее, сводится к ряду отдельных, конкретных вопросов. Чтобы развернуть эти ряды, потребовалось бы особое обсуждение каждого вопроса. Ограничиваясь самой общей постановкой проблем, мы сжато укажем на наличие конкретных, практических задач в каждой проблеме. Так, проблема моторной одаренности и недостаточности непосредственно связана с вопросами физического воспитания, трудового и профессионального обучения дефективных детей. Проблема практического интеллекта так же тесно связана с трудовой подготовкой, с практически жизненной установкой всего обучения. Проблема культурного развития включает в себя все главнейшие вопросы школьного обучения, в частности волнующая дефектологов проблема аналитического и синтетического методов обучения глухонемых. речи ставится как вопрос: следует ли детям механически прививать простейшие элементы речевых навыков, как воспитывают чисто двигательные умения, или следует детей прежде всего учить умению пользоваться речью, функциональному употреблению слов как «интеллектуальных орудий», по выражению Д. Дьюи[40]. Проблема компенсации в развитии дефективного ребенка и проблема социальной обусловлениости этого развития включает в себя все проблемы организации детского коллектива, детского движения, общественно-политического воспитания, формирования личности и т. д.

Наше изложение основных проблем дефективности было бы не закончено в самом существенном пункте, если бы мы не попытались наметить основную линию практической дефектологии, которая с неизбежностью вытекает из такой постановки теоретических проблем. В полном соотношении с тем, что в теоретической области мы обозначили как переход от количественной к качественной концепции дефективности, главной чер-

той современной практической дефектологии является постановка положительных задач, стоящих перед специальной школой. Нельзя более довольствоваться в специальной школе просто сокращенной программой общей школы и ее облегченными и упрощенными методами. Специальная школа стоит перед задачей положительного творчества, создания своих форм работы, отвечающих своеобразию ее воспитанников. Никто из писавших у нас по этому вопросу не выразил более четко эту мысль, чем А. С. Грибоедов, как мы уже отмечали. Если мы отказываемся от представления о дефективном ребенке как об уменьшенном подобии нормального, мы неизбежно должны отказаться и от понятия специальной школы как удлиненной по времени и сокращенной по учебному материалу общей школы. Конечно, чрезвычайно важно установить с наивозможной точностью количественные отличия дефективного ребенка, но на этом нельзя остановиться. Мы узнаем, например, из современных массовых наблюдений над умственно отсталыми детьми, что это дети с меньшей окружностью черепа, меньшего роста, с меньшей емкостью груди и мышечной силой, с пониженной моторной одаренностью, пониженной сопротивляемостью неблагоприятным воздействиям, повышенной утомляемостью и истощаемостью, с замедленными ассоциациями, пониженным вниманием и памятью, пониженной способностью к волевому усилию и т. д. (А. С. Грибоедов, 1926). Но мы ничего еще не узнаем о положительных особенностях, о своеобразии ребенка; такие исследования—дело будущего. Характеризовать такого ребенка как задержанного в физическом и психическом развитии, ослабленного и т. д.—верно только наполовину, потому что отрицательной характеристикой нисколько не исчерпывается положительное своеобразие этого ребенка. Отсутствие положительного материала есть не частная вина того или иного исследователя, а общая беда всей дефектологии, которая только перестраивает свои принципиальные основы и тем самым дает новое направление педологическому исследованию. Во всяком случае, основной вывод Грибоедова вполне точно формулирует его воззрение: «Изучая педологию отсталого ребенка, мы видим ясно, что отличие его от нормального—не только количественное, но и качественное и что он, следовательно, *нуждается не в более длительном пребывании в школе, не в нахождении только в классах с наименьшим числом детей и не в соединении с себе подобными по уровню и темпу психического развития, а в специальной школе, со своей программой, со своей особой методикой, со своим бытом и со своим специальным педагогическим персоналом*» (1927, с. 19).

В такой постановке вопроса есть, однако, серьезная опасность. Подобно тому как в области теоретической было бы ошибкой абсолютизировать своеобразие типа развития ребенка с тем или иным дефектом и забывать, что пределы этому своеобразию положены социальной обусловленностью такого развития, так же точно неверно забывать о том, что границы своеобразия специаль-

ной школы лежат в общности социальных целей и задач общей и специальной школ. Ведь, как уже сказано, дети с дефектом не создают «особенной породы людей», по выражению К. Бюрклена, но при всем своеобразии развития обнаруживают тенденцию приближения к определенному нормальному социальному типу. И вот в этом приближении школа должна сыграть решающую роль. Специальная школа может ставить себе общую цель; ведь ее воспитанники будут жить и действовать не в качестве «особенной породы людей», а в качестве рабочих, ремесленников и т. п., т. е. определенных социальных единиц. *Именно общность цели при своеобразии средств достижения этой цели составляет величайшую трудность и глубочайшее своеобразие специальной школы и всей практической дефектологии,* как общность конечной точки при своеобразии развития составляет величайшую особенность дефективного ребенка. Если бы особые средства (специальная школа) применялись для особых целей, в этом не было бы ничего, заслуживающего названия проблемы; все дело в видимом противоречии особых средств, применяемых для достижения *тех же* целей, которые ставит себе и общая школа. Это противоречие, действительно, только видимое: *именно для того,* чтобы дефективный ребенок мог достичь того же, что и нормальный, следует применять совершенно особые средства.

«Цель единой трудовой школы создать строителя новой жизни на коммунистических началах,—говорит Грибоедов.—Цель вспомогательной школы такой быть не может, так как умственно отсталый, хотя бы и получивший образование и приспособленный относительно к обществу, его окружающему, и вооруженный средством для борьбы за свое существование, не может быть строителем, творцом новой жизни, от него требуется лишь не мешать строить другим» (1926, с. 99). Такая постановка практической проблемы лечебной педагогики представляется нам несостоятельной с социально-педагогической и психологической точки зрения.

В самом деле, может ли педагогика на такой чисто негативной задаче поставить свою работу («не мешать строить другим»)? Подобные задачи решаются не посредством педагогики, а совсем другими средствами. Никакое воспитание, не ставящее себе определенных общественно-положительных задач, невозможно, в то же время нельзя признать, что кончивший вспомогательную школу ребенок должен ограничить свою роль в общественной жизни подобным невмешательством. По данным, приводимым самим же Грибоедовым (1926), свыше 90% умственно отсталых детей, получивших образование, работоспособны и заняты ремесленным, индустриальным и сельскохозяйственным трудом. Разве быть сознательным трудящимся—рабочим, сельским тружеником, ремесленником—не значит быть строителем, творцом новой жизни? Ведь это строительство надо понимать как общественное, коллективное строительство, в котором участвует в меру своих сил каждый трудящийся. Данные германской и американской

статистики трудового устройства умственно отсталых говорят о том, что окончившие вспомогательную школу могут быть строителями, а вовсе не обречены на роль «не мешать строить другим». Со стороны психологической также неверно отрицать наличие творческих процессов у умственно отсталого ребенка. Не по продуктивности, но по интенсивности протекания эти процессы часто выше у слабоумного ребенка, чем у нормального. Чтобы достигнуть того же, что и нормальный ребенок, слабоумный должен проявить больше творчества. Например, овладение четырьмя арифметическими действиями есть более творческий процесс для умственно отсталого, чем для нормального школьника. Грибоедов с сочувствием приводит мнение Крюнегеля о лечебной педагогике, которая сводится главным образом к 1) упражнению остаточных психических функций и 2) к развитию замещающих функций (там же). Но ведь это и значит основывать педагогику на принципе компенсации, т. е. творческого развития. В этом взгляде сказывается переоценка болезни в общем типе развития умственно отсталого ребенка. «Лечебный фактор должен пропитывать и налагать свой отпечаток на всю работу школы»,— требует Грибоедов (там же, с. 98) в полном согласии с общим взглядом на умственно отсталого ребенка как на *больного*.

Еще П. Я. Трошин[41] предостерегал против воззрения, которое «в ненормальных детях видит только болезнь, забывая, что в них, кроме болезни, есть еще нормальная психическая жизнь» (1915, с. 2). Поэтому нам представляется более верным положение, выдвинутое в программах вспомогательной школы Наркомпроса: «Общие цели и задачи, стоящие перед единой трудовой школой, являются вместе с тем целями и задачами вспомогательной школы» (Программы вспомогательной школы, 1927, с. 7). Само построение программ на основе программ ГУСа для общей школы является выражением основной цели школы—возможное приближение умственно отсталого ребенка к норме; строить план вспомогательной школы «вне зависимости от плана единой трудовой школы», как требует Грибоедов (1926, с. 99),—значит по существу выключить практику лечебной педагогики из общего круга социального воспитания. Ведь и заграничная школа приходит к идее комплекса, как указывает сам Грибоедов (там же). «Урок с носовым платком» Р. Гюртлера является комплексом случайным и примитивным, между тем как в основу комплекса ГУСа положено «отражение связей между основными жизненными явлениями (природа, труд, общество)» (Программы вспомогательной школы, 1927, с. 8).

Умственно отсталый ребенок *более, нежели нормальный*, нуждается во вскрытии этих связей в процессе школьного обучения. То обстоятельство, что этот комплекс труднее комплекса «носового платка»,—его программное положительное достоинство, ибо ставить преодолимые трудности и значит осуществлять творческие задачи воспитания по отношению к развитию. Мы считаем симптоматичным и глубоко справедливым выступление

Элиасберга, так много поработавшего над проблемой психологии и патологии абстракции, *против* исключительного господства наглядности во вспомогательной школе. Именно потому, что умственно отсталый ребенок так зависим в своем опыте от наглядных, конкретных впечатлений и так мало развивает предоставленный сам себе абстрактное мышление, школа должна освободить его от обилия наглядности, служащей помехой развитию отвлеченного мышления, и воспитывать эти процессы. Иначе говоря, школа должна не только применяться к недостаткам такого ребенка, но и бороться с ними, преодолевать их. В этом заключается третья основная черта практической проблемы дефектологии: помимо общности целей, стоящих перед нормальной и специальной школой, помимо особенности и своеобразия применяемых в специальной школе средств, творческий характер всей школы, делающий эту школу школой социальной компенсации, социального воспитания, а не «школой слабоумных», заставляющий ее не приспосабливаться к дефекту, но побеждать его, входит как необходимый момент проблемы практической дефектологии. Вот те три точки, которые определяют весь круг практической дефектологии.

Как сказано, мы ограничиваемся здесь постановкой проблем в самой общей форме. Мы указали, что это проблемы, к разрешению которых дефектология только начинает приступать, обращены к будущему больше, нежели к прошлому и настоящему нашей науки. Мы стремились показать, что дефектология изучает развитие, у которого есть свои законы, свой темп, свои циклы, свои диспропорции, свои метаморфозы, свое перемещение центров, свои структуры; что это есть особая и относительно самостоятельная область знания о глубоко своеобразном предмете. В области практической, в области воспитания, как стремились мы показать, дефектология стоит перед задачами, разрешение которых требует творческой работы, создания особых форм. Для разрешения тех и других проблем дефектологии необходимо найти прочный фундамент и для теории, и для практики. Чтобы не строить на песке, чтобы избежать эклектического и поверхностного эмпиризма, который отличал ее в прошлом, чтобы перейти к творчески положительной педагогике от больнично-лекарственной, дефектология должна опереться на философский диалектико-материалистический фундамент, на котором строится наша общая педагогика, и на фундамент социальный, на котором строится наше социальное воспитание. Это и есть проблема нашей дефектологии.

Глава первая

Дефект и компенсация[1]

1

В тех системах психологии, которые в центр ставят понятие целостной личности, идея сверхкомпенсации играет доминирующую роль. «Что меня не губит, делает меня сильнее»,— формулирует эту идею В. Штерн, указывая, что из слабости возникает сила, из недостатков — способности (W. Stern, 1923, с. 145). Широко распространенное и очень влиятельное в Европе и Америке психологическое направление, созданное школой австрийского психиатра Адлера и называющее себя индивидуальной психологией, т. е. психологией личности, развило эту идею в целую систему, в законченное учение о психике. Сверхкомпенсация не есть какое-либо редкое или исключительное явление в жизни организма. Примеров ее можно привести бесконечное множество. Это, скорее, в высшей степени общая и широчайше распространенная черта органических процессов, связанная с основными законами живой материи. Правда, мы до сих пор не имеем сколько-нибудь исчерпывающей и всеохватывающей биологической теории сверхкомпенсации, но в ряде отдельных областей органической жизни эти явления изучены столь основательно, практическое использование их столь значительно, что мы с полным правом можем говорить о сверхкомпенсации как о научно установленном фундаментальном факте в жизни организма.

Мы прививаем здоровому ребенку оспенный яд. Ребенок переносит легкую болезнь и по выздоровлении становится на много лет защищенным против оспы. Его организм приобрел иммунитет, т. е. не только справился с легким заболеванием, которое мы вызвали прививкой, но вышел из этой болезни более здоровым, чем был до нее. Организм сумел выработать противоядие в гораздо больших размерах, чем требовалось дозой внесенного в него яда. Если мы теперь сравним нашего ребенка с другими, не испытавшими прививки, то увидим, что он в отношении этой страшной болезни является сверхздоровым: он не только не болеет сейчас, как другие здоровые дети, но он и не может заболеть, он останется здоровым и тогда, когда яд снова попадет ему в кровь.

Вот этот, с первого взгляда парадоксальный органический процесс, превращающий болезнь в сверхздоровье, слабость в силу, отравление в иммунитет, и носит название сверхкомпенсации*. Сущность ее сводится к следующему: всякое повреждение

* Некоторые авторы употребляют в том же смысле термин «перекомпенсация».

или вредоносное воздействие на организм вызывает со стороны последнего защитные реакции, гораздо более энергичные и сильные, чем те, которые нужны, чтобы парализовать непосредственную опасность. Организм представляет относительно замкнутую и внутренне связанную систему органов, обладающую большим запасом потенциальной энергии, скрытых сил. Он действует в минуты опасности как единое целое, мобилизуя скрытые запасы накопленных сил, сосредоточивая в месте опасности с большей расточительностью гораздо большие дозы противоядия, чем доза грозящего ему яда. Таким путем организм не только компенсирует причиненный ему вред, но всегда вырабатывает излишек, перевес над опасностью, приводящий его в более высокое состояние защищенности, чем то, которое у него было до возникновения опасности.

К месту, в которое проникла зараза, белые кровяные шарики устремляются в гораздо большем количестве, чем нужно для того, чтобы справиться с заразой. Это и есть сверхкомпенсация. Если лечат туберкулезного больного, впрыскивая ему туберкулин, т. е. туберкулезный яд, то рассчитывают на сверхкомпенсацию организма. Это несоответствие раздражения и реакции, неравенство действия и противодействия в организме, излишек противоядия, прививка сверхздоровья через болезнь, поднятие на высшую ступень через преодоление опасности важны для медицины и педагогики, для лечения и воспитания. И в психологии это явление получило широкое применение, когда стали изучать психику не изолированно от организма, как отрешенную от тела душу, а в системе организма, как его своеобразную и высшую функцию. Оказалось, что в системе личности сверхкомпенсация играет не меньшую роль. Достаточно обратиться к современной психотехнике. Согласно ее взгляду, такая важнейшая в процессе воспитания личности функция, как упражнение, в сущности сводится к явлениям сверхкомпенсации. Адлер обратил внимание на то, что неполноценные органы, функционирование которых затруднено или нарушено вследствие дефектов, необходимо вступают в борьбу, в конфликт с внешним миром, к которому они должны приспособиться. Эту борьбу сопровождает повышенное заболевание и смертность, но борьба же таит в себе повышенные возможности сверхкомпенсации (A. Adler, 1927). Подобно тому как в случае заболевания или удаления одного из парных органов (почки, легкого) другой член пары принимает на себя его функции и компенсаторно развивается, подобно этому компенсацию непарного неполноценного органа принимает на себя центральная нервная система, утончая и совершенствуя работу органа. Психический аппарат создает над таким органом психическую надстройку из высших функций, облегчающих и повышающих эффективность его работы.

«Ощущение дефективности органов является для индивида постоянным стимулом к развитию его психики»,—цитирует Адлер О. Рюле[2] (1926, с. 10).

Чувство или сознание малоценности, возникающее у индивида вследствие дефекта, есть оценка своей социальной позиции, и она становится главной движущей силой психического развития. Сверхкомпенсация, «развивая психические явления предчувствия и предвидения, а также их действующие факторы вроде памяти, интуиции, внимательности, чувствительности, интереса — словом, все психические моменты в усиленной степени» (там же, с. 11), приводит к сознанию сверхздоровья в больном организме, к выработке сверхполноценности из неполноценности, к превращению дефекта в одаренность, способность, талант. Страдавший недостатками речи Демосфен становится величайшим оратором Греции. Про него рассказывают, что он владел своим великим искусством, специально увеличивая свой природный дефект, усиливая и умножая препятствия. Он упражнялся в произнесении речи, наполняя рот камешками и стараясь преодолеть шум морских волн, заглушающих его голос. «Se non è vero, è ben trovato» («если это и неверно, то хорошо выдумано»), как говорит итальянская пословица. Путь к совершенству лежит через преодоление препятствий, затруднение функции есть стимул к ее повышению. Примером могут служить также Л. В. Бетховен, А. С. Суворов. Заика К. Демулен был выдающимся оратором; слепоглухонемая Е. Келлер[3] — известной писательницей, проповедницей оптимизма.

2

Два обстоятельства заставляют нас с особым вниманием взглянуть на это учение. Во-первых, его связывают часто, особенно в кругах немецкой социал-демократии, с учением К. Маркса; во-вторых, оно внутренне связано с педагогикой, с теорией и практикой воспитания. Мы оставим в стороне вопрос о том, насколько соединимо учение индивидуальной психологии с марксизмом; этот вопрос потребовал бы для разрешения особого исследования. Укажем только, что попытка синтеза Маркса и Адлера, попытки включить учение о личности в контекст философской и социологической системы диалектического материализма делались, и попытаемся понять, какие основания могли побудить к сближению двух рядов идей.

Уже возникновение нового направления, выделившегося из школы З. Фрейда[4], было вызвано разницей в политических и социальных взглядах представителей психоанализа. Политическая сторона здесь тоже имела, по-видимому, значение, рассказывает Ф. Виттельс об уходе Адлера и части его сторонников из психоаналитического кружка. Адлер и его 9 друзей были социал-демократы. Многие его последователи любят подчеркивать этот момент. «Зигмунд Фрейд доныне делал все, чтобы его учение оказалось полезным для интересов господствующего общественного строя. В противовес этому индивидуальная психология

А. Адлера носит революционный характер и выводы из нее вполне совпадают с выводами революционной социологии Маркса»,— говорит О. Рюле (1926, с. 5), который стремится к синтезу Маркса и Адлера в своей работе о психике пролетарского ребенка.

Все это, как уже сказано, спорно, но два момента, которые делают подобное сближение психологически возможным, привлекают внимание.

Первое — диалектический характер нового учения; второе — социальная основа психологии личности. Адлер мыслит диалектически: развитие личности движется противоречием; дефект, неприспособленность, малоценность — не только минус, недостаток, отрицательная величина, но и стимул к сверхкомпенсации. Адлер выводит «основной психологический закон о диалектическом превращении органической неполноценности через субъективное чувство неполноценности в психические стремления к компенсации и сверхкомпенсации» (A. Adler, 1927, с. 57). Этим он позволяет включить психологию в контекст широких биологических и социальных учений; ведь все истинно научное мышление движется путем диалектики. И Ч. Дарвин[5] учил, что приспособление возникает из неприспособленности, из борьбы, гибели и отбора. И Маркс, в отличие от утопического социализма, учил, что развитие капитализма неизбежно ведет через преодоление капитализма диктатурой пролетариата к коммунизму, а не уводит от него в сторону, как кажется поверхностному взгляду. Учение Адлера тоже хочет показать, как целесообразное и высшее с необходимостью возникает из нецелесообразного и низшего.

Психология личности окончательно порывает с «биологическим статизмом в подходе к характеру», как правильно отмечает А. Б. Залкинд, и является «действительно революционным характерологическим течением» (1926, с. 177), так как, в противовес учению Фрейда, на место биологического фатума ставит движущие и формирующие силы истории и социальной жизни (там же). Учение Адлера становится в оппозицию не только к реакционно-биологическим схемам Э. Кречмера[6], для которого врожденная конституция определяет строение тела, характер и «все дальнейшее развитие человеческого характера есть лишь пассивное развертывание того основного биологического типа, который врожденно присущ человеку» (там же, с. 174), но учение Адлера оппозиционно и по отношению к характерологии Фрейда. Его отделяют от последнего две идеи: идея социальной основы развития личности и идея финальной направленности этого процесса. Индивидуальная психология отрицает обязательную связь характера и вообще психологического развития личности с органическим субстратом. Вся психическая жизнь индивида есть смена боевых установок, направленных к разрешению единой задачи — занять определенную позицию по отношению к имманентной логике человеческого общества, к требованиям социального бытия. Решает судьбу личности в последнем счете не дефект сам

по себе, а его социальные последствия, его социально-психологическая реализация. В связи с этим для психолога становится обязательным понимание каждого психологического акта не только в связи с прошлым, но и с будущим личности. Это и можно назвать финальной направленностью нашего поведения. В сущности это понимание психологических явлений не только из прошлого, но и из их будущего не означает ничего другого, кроме диалектического требования понимать явления в вечном движении, вскрывать их тенденции, их будущее, детерминированное их настоящим. В учение о структуре личности, о характере новое понимание вводит глубочайше ценную для психологии перспективу будущего. Оно освобождает нас от консервативных, обращенных назад учений Фрейда и Э. Кречмера.

Как жизнь всякого организма направляется биологическим требованием приспособления, так жизнь личности направляется требованиями ее социального бытия. «Мы не в состоянии думать, чувствовать, хотеть, действовать без того, чтобы перед нами была какая-нибудь цель»,—говорит Адлер (A. Adler, 1927, с. 2). И отдельный поступок, и развитие личности в целом могут быть поняты из заложенных в них тенденций к будущему. Другими словами: «Психическая жизнь человека стремится, как действующее лицо, созданное хорошим драматургом, к своему V акту» (там же, с. 2—3).

Перспектива будущего, вводимая этим учением в понимание психологических процессов, подводит нас к индивидуально-психологической педагогике как к одному из двух моментов, приковывающих наше внимание к методу Адлера. Виттельс называет педагогику главной областью приложения адлеровской психологии. В самом деле, педагогика для описанного психологического направления составляет то же, что медицина для наук биологических, техника—физико-химических и политика—социальных; она здесь высший критерий истины, так как практикой доказывает человек истину своих мыслей. С самого начала ясно, почему именно это психологическое течение помогает понять детское развитие и воспитание: в неприспособленности детства заложен, следовательно, источник сверхкомпенсации, т. е. сверхполноценного развития функций. Чем более приспособлено детство у какого-либо вида животных, тем меньше потенциальные возможности развития и воспитания. Залог сверхценности дан в наличии неполноценности; поэтому движущими силами развития ребенка являются неприспособленность и сверхкомпенсация. Такое понимание дает нам ключ к классовой психологии и педагогике. Как течение потока определяется берегами и руслами, так психологическая лейтлиния, жизненный план развивающегося и растущего человека определены с объективной необходимостью социальным руслом и социальными берегами личности.

3

Для теории и практики воспитания ребенка с дефектами слуха, зрения и т. п. учение о сверхкомпенсации имеет фундаментальное значение, служит психологическим базисом. Какие перспективы открываются перед педагогом, когда он узнает, что дефект есть не только минус, недостаток, слабость, но и плюс, источник силы и способностей, что в нем есть какой-то положительный смысл! В сущности, психология давно учила этому, педагоги давно это знали, но только теперь с научной точностью сформулирован главнейший закон: ребенок будет хотеть все видеть, если он близорук, все слышать, если у него аномалия слуха; будет хотеть говорить, если у него затруднения в речи или заикание. Желание летать будет выражено у детей, которые испытывают большие трудности уже при прыгании (A. Adler, 1927, с. 57). В этой «противоположности органически данной недостаточности и желаний, фантазий, снов, т. е. психических стремлений к компенсации...» (там же) заложены исходный пункт и движущие силы всякого воспитания. Практика воспитания на каждом шагу подтверждает это. Если мы слышим: мальчик хромает и поэтому бегает лучше всех—мы понимаем, что речь идет все о том же законе. Если экспериментальные исследования показывают, что реакции могут протекать с большей скоростью и силой при наличии препятствий по сравнению с максимальными при нормальных условиях, то перед нами все тот же закон.

Высокое представление о человеческой личности, понимание ее органической слитности и единства должны лечь в основу воспитания ненормального ребенка.

В. Штерн, который глубже других психологов заглянул в структуру личности, полагал: «Мы не имеем никакого права заключать от установленной ненормальности того или иного свойства к ненормальности его носителя так же, как невозможно установленную ненормальность личности сводить к единичным свойствам как единой первопричине» (W. Stern, 1921, с. 163—164).

Этот закон приложим к соматике и психике, к медицине и педагогике. В медицине все больше укрепляется взгляд, согласно которому единственным критерием здоровья или болезни является целесообразное или нецелесообразное функционирование целого организма, а единичные ненормальности оцениваются лишь постольку, поскольку нормально компенсируются или не компенсируются через другие функции организма (там же, с. 164). И в психологии микроскопический анализ ненормальностей привел к их переоценке и рассматриванию их как выражений общей ненормальности личности. Если эти идеи Штерна применить к воспитанию, то придется отказаться и от понятия, и от термина «дефективные дети».

Т. Липпс видел в этом общий закон психической деятельности, который он называл законом запруды.

«Если психическое событие прерывается или тормозится в естественном течении или если в последнее вступает в каком-либо пункте чуждый элемент, то там, где наступает перерыв, задержка или возмущение течения психического события, там происходит затопление» (Т. Липпс, 1907, с. 127). Энергия концентрируется в данном пункте, повышается и может преодолеть задержку. Она может пойти окольным путем. «Среди многого другого сюда относится высокая оценка того, что утрачено или даже только повреждено» (там же, с. 128). Здесь уже содержится вся идея сверхкомпенсации. Липпс придавал этому закону универсальное значение. Вообще всякое стремление он рассматривает как явление затопления. Не только переживание комического и трагического, но и процессы мышления Липпс объяснял действием этого закона. «Всякая целесообразная деятельность необходимо совершается по путям предшествующего бесцельного или автоматического события» тогда, когда возникает препятствие. Энергии в месте запруды присуща «тенденция к движению в сторону... Цель, которую нельзя было достигнуть прямым путем, достигается благодаря силе затопления одним из таких обходных путей» (там же, с. 274).

Только благодаря затруднению, задержке, препятствию и становится возможной цель для других психических процессов. Точка перерыва, нарушения одной какой-нибудь автоматически действующей функции становится «целью» для других функций, направленных к этой точке и потому имеющих вид целесообразной деятельности. Вот почему дефект и создаваемые им нарушения в функционировании личности становятся конечной целевой точкой для развития всех психических сил индивида; вот почему Адлер называет дефект основной движущей силой развития и целевой, финальной точкой жизненного плана. Линия «дефект — сверхкомпенсация» и есть лейтлиния развития ребенка с дефектом какой-либо функции или органа. Таким образом, «цель» дана заранее, и в сущности только по видимости цель, на деле же она первопричина развития.

Воспитание детей с различными дефектами должно базироваться на том, что одновременно с дефектом даны и психологические тенденции противоположного направления, даны компенсаторные возможности для преодоления дефекта, что именно они выступают на первый план в развитии ребенка и должны быть включены в воспитательный процесс как его движущая сила. Построить весь воспитательный процесс по линии естественных тенденций к сверхкомпенсации — значит не смягчать тех трудностей, которые возникают из дефекта, а напрягать все силы для его компенсации, выдвигать только те задачи и в том порядке, какие отвечают постепенности становления всей личности под новым углом.

Какая освобождающая истина для педагога: слепой развивает психическую надстройку над выпавшей функцией, которая имеет одну задачу — заместить зрение; глухой всеми способами выраба-

тывает средства, чтобы преодолеть изолированность и отъединенность немоты! До сих пор у нас оставались втуне, без употребления, не принимались в расчет эти психические силы, эта воля к здоровью, социальной полноценности, которая бьет ключом у такого ребенка. Дефект рассматривался статически только как дефект, как минус. Положительные силы, приводимые в действие дефектом, были в стороне от воспитания. Психологи и педагоги не знали закона Адлера о противоположности органически данной недостаточности и психологических стремлений к компенсации, учитывали только первое, только недостаток. Не знали, что дефект не только психическая бедность, но и источник богатства; не только слабость, но и источник силы. Думали, что развитие слепого ребенка направлено к слепоте. Оказывается, оно направлено к преодолению слепоты. Психология слепоты есть в сущности психология преодоления слепоты.

Неверное понятие психологии дефекта послужило причиной неудачи традиционного воспитания слепых и глухих детей. Прежнее понимание дефекта как только недостатка похоже на то, как если бы, глядя на прививку оспы здоровому ребенку, сказали, что ему прививают болезнь. На деле ему прививают сверхздоровье. Самое важное, что воспитание опирается не только на естественные силы развития, но и на конечную целевую точку, на которую оно должно ориентироваться. Социальная полноценность есть конечная целевая точка воспитания, так как все процессы сверхкомпенсации направлены на завоевание социальной позиции. Компенсация идет не к дальнейшему уклонению от нормы, хотя бы в положительном смысле, но к сверхнормальному, односторонне уродливому, гипертрофированному развитию личности в отдельных отношениях, но в сторону нормы; в сторону приближения к определенному социальному типу. Нормой сверхкомпенсации является определенный социальный тип личности. У глухонемого ребенка, как бы отрезанного от мира, выключенного из всех социальных связей, мы найдем не понижение, но повышение социального инстинкта, воли к общественной жизни, жажды общения. Его психологическая способность к речи обратно пропорциональна его физической способности говорить. Пусть покажется парадоксом, но глухой ребенок больше нормального хочет говорить и тяготеет к речи. Наше обучение проходило мимо этого, и глухие без всякого воспитания, вопреки ему, развивали и создавали свой язык, который возникал из этого тяготения. Здесь есть над чем подумать психологу. Здесь причина нашей неудачи в развитии устной речи у глухонемых. Точно так же и слепой ребенок обладает повышенной способностью к овладению пространством, бо́льшим по сравнению со зрячим ребенком тяготением к тому миру, который нам без труда дан благодаря зрению. Дефект есть не только слабость, но и сила. В этой психологической истине альфа и омега социального воспитания детей с дефектами.

4

В идеях Т. Липпса, В. Штерна, А. Адлера заключено здоровое ядро психологии воспитания детей с дефектами. Однако эти идеи окутаны некоторой неясностью, и, чтобы овладеть ими вполне, надо точно уяснить, в каком отношении они стоят к другим психологическим теориям и взглядам, близким к ним по форме или по духу.

Во-первых, легко возникает подозрение, что эти идеи порождены не научным оптимизмом. Если вместе с дефектом даны и силы для его преодоления, то всякий дефект есть благо. Разве не так? Но сверхкомпенсация есть только крайняя точка одного из двух возможных исходов этого процесса, один из двух полюсов такого осложненного дефектом развития. Другой полюс—неудача компенсации, бегство в болезнь, невроз, полная асоциальность психологической позиции. Неудавшаяся компенсация превращается в защитную борьбу при помощи болезни, в фиктивную цель, направляющую весь жизненный план по ложному пути. Между этими двумя полюсами, крайними случаями, расположены все возможные степени компенсации—от минимальных до максимальных.

Во-вторых, эти идеи легко смешать с прямо противоположными по смыслу и увидеть в них возвращение глубоко назад, к христианско-мистической оценке дефекта и страдания. Не проникает ли вместе с указанными идеями и высокая оценка болезни во вред здоровью, признание пользы страдания—вообще, культивирование слабых, убогих, немощных форм жизни в ущерб сильным, ценным, мощным? Нет, новое учение положительно оценивает не страдание само по себе, а его преодоление; не смирение перед дефектом, а бунт против него; не слабость саму по себе, а заключенные в ней импульсы и источники силы. Так что оно диаметрально противоположно христианским идеям о немощах. Не нищета, но потенциальное богатство духа, нищета как импульс к ее преодолению, к накоплению называются здесь благом. Идеал силы и мощи сближает Адлера с Ф. Ницше[7], у которого индивидуальная психология показана как воля к власти, могуществу, как первичное стремление. Учение о социальной полноценности как конечной точке сверхкомпенсации одинаково четко отделяет психологию и от христианского идеала слабости, и от ницшеанского культа индивидуальной силы.

В-третьих, учение о сверхкомпенсации дефекта необходимо отграничить от старой наивно-биологической теории компенсации органов, или, иначе, от теории викариата органов чувств. Несомненно, что в ней уже заключалось первое научное предчувствие той истины, что выпадение функции дает толчок к развитию других заступающих ее место функций. Но это предчувствие выражено наивно и искаженно. Отношения между органами чувств прямо приравниваются к отношениям между парными органами; осязание и слух якобы прямо компенсируют выпавшее

зрение, как здоровая почка заболевшую; органический минус механически покрывается органическим же плюсом, и остается неясным при таком перепрыгивании через все социально-психологические инстанции, что побуждает ухо и кожу к компенсации: ведь выпадение зрения не затрагивает жизненно необходимых отправлений. Практика и наука давно разоблачили несостоятельность этого учения. Фактическое исследование показало, что у слепого ребенка не происходит автоматического повышения осязания или слуха за счет недостающего зрения (K. Bürklen, 1924). Напротив, не зрение само по себе замещается, а возникающие из его отсутствия затруднения разрешаются путем развития психической надстройки. Так, мы встречаемся с мнением о повышенной памяти, повышенном внимании, повышенных речевых способностях слепых. Именно в этом видит А. Петцельд[8], которому принадлежит лучшая работа по психологии слепых (A. Petzeld, 1925), основную черту сверхкомпенсации. Самое характерное для личности слепого, полагает он, возможность при помощи речи усвоить социальный опыт зрячих. Х. Гризбах показал, что догма викариата чувств не выдержала критики, и «слепой был настолько же приближен к обществу зрячих, насколько он был удален от него теорией викариата» (там же, с. 30—31). Зерно истины действительно есть в этой теории; оно заключено в понимании того, что всякий дефект не ограничивается изолированным выпадением функции, но влечет за собой радикальную перестройку всей личности и вызывает к жизни новые психические силы, дает им новое направление. Только наивное представление о чисто органической природе компенсации, только игнорирование социально-психологического момента в этом процессе, только незнание конечного направления и общей природы сверхкомпенсации отделяют старое учение от нового.

В-четвертых, наконец, надо установить истинное отношение учения Адлера к складывающейся в последние годы советской лечебной социальной педагогике, построенной на данных рефлексологии. Разграничение этих двух кругов идей сводится к тому, что учение об условных рефлексах дает научную основу для построения самого механизма воспитательного процесса, учение о сверхкомпенсации—для понимания самого процесса развития ребенка. Многие авторы, в том числе и я, анализировали обучение слепых или глухих с точки зрения условных рефлексов и приходили к глубочайше важному выводу: нет никакой принципиальной разницы между воспитанием зрячего и слепого ребенка, новые условные связи завязываются одинаковым способом с любого анализатора, влияние организованных внешних воздействий является определяющей силой воспитания. Целая школа под руководством И. А. Соколянского[9] разрабатывает новую методику обучения глухонемых речи на основе этого учения и достигает при этом и поразительных практических результатов, и теоретических положений, предвосхищающих построения самой прогрессивной европейской сурдопедагогики. Но ограничиваться

этим нельзя. Нельзя полагать, что теоретически снимается всякая разница между воспитанием слепого, глухого и нормального ребенка, нельзя потому, что на деле эта разница существует и дает себя знать. Весь исторический опыт сурдо- и тифлопедагогики говорит за это. Необходимо еще учесть особенности развития ребенка с дефектом. Воспитатель должен знать, в чем коренится своеобразие специальной педагогики, какие факты в развитии ребенка отвечают этому своеобразию и требуют его. Что слепой или глухой ребенок с точки зрения педагогики принципиально может быть приравнен к нормальному—это истина; но он достигает того же, чего достигает нормальный ребенок, иным способом, на ином пути, иными средствами. И для педагога особенно важно знать именно это своеобразие пути, по которому нужно повести ребенка. Биография слепого не похожа на биографию зрячего; невозможно допустить, что слепота не вызовет глубокого своеобразия всей линии развития.

В сущности финальный характер психологических актов, их направленность на будущее выступают уже в самых элементарных формах поведения. Уже в простейших формах поведения, с которыми имеет дело школа И. П. Павлова при изучении механизма условных рефлексов, обозначается целеустремленность поведения. Среди прирожденных рефлексов Павлов различает особый рефлекс цели. Этим противоречивым названием он, вероятно, хочет указать на два момента: 1) на то, что и здесь мы имеем дело с рефлекторным механизмом; 2) на то, что этот механизм принимает видимость целесообразной деятельности, т. е. становится понятным в связи с будущим. «Вся жизнь есть осуществление одной цели,—говорит Павлов,—именно охранения самой жизни...» (1951, с. 308). Он же называет этот рефлекс рефлексом жизни. «Вся жизнь, все ее улучшения, вся ее культура делается рефлексом цели, делается только людьми, стремящимися к той или другой поставленной ими себе в жизни цели» (там же, с. 310). Павлов прямо формулирует значение этого рефлекса для воспитания, его идеи совпадают с учением о компенсации. «Для полного, правильного, плодотворного проявления рефлекса цели,—говорит он,—требуется известное его напряжение. Англосакс, высшее воплощение этого рефлекса, хорошо знает это, и вот почему на вопрос, какое главное условие достижения цели, он отвечает неожиданным, невероятным для русского глаза и уха образом: «существование препятствий». Он как бы говорит: «Пусть напрягается в ответ на препятствия мой рефлекс цели—и тогда-то я и достигну цели, как бы она ни была трудна для достижения». Интересно, что в ответе совсем игнорируется невозможность достижения цели» (там же, с. 311). Павлов сожалел, что у нас «отсутствуют практические сведения относительно такого важнейшего фактора жизни, как рефлекс цели. А эти сведения так нужны во всех областях жизни, начиная с капитальнейшей области—воспитания» (там же, с. 311—312).

То же самое говорит о рефлексе Ч. Шеррингтон[10]. По его

мнению, рефлекторная реакция не может быть действительно понята физиологом без знания ее цели, а он может узнать цель, только рассматривая реакцию в свете всякого органического комплекса нормальных функций как целого. Это дает и право синтеза обеих психологических теорий. «Стратегическая установка» адлеристов,—говорит А. Б. Залкинд,—это та же доминанта, но не в общефизиологических, а в клинических, психотерапевтических формулировках» (цит. по кн.: Новое в рефлексологии..., 1925, с. VI). В теоретическом и деловом совпадении этих двух учений автор видит подтверждение «правильности того основного пути», которым идут они оба (там же).

Экспериментальные исследования, на которые мы ссылались выше и которые показали, что реакция может выиграть в силе и скорости при наличии противодействующих и препятствующих раздражений, могут рассматриваться одновременно и как явления доминанты, и как явления сверхкомпенсации. Л. Л. Васильев и я описали эти явления под именем доминантных процессов (В. Бехтерев[11], Л. Л. Васильев, 1926; Л. С. Выготский, 1982). В. П. Протопопов[12] показал, что по большей устойчивости и интенсивности реакции сосредоточения «соматически-дефективные превосходят нормальных» (1925, с. 26); он объясняет это особенностями доминантного процесса. Это и означает, что потенциал сверхкомпенсации у дефективных выше.

Нельзя рассматривать вопросы воспитания без перспективы будущего. Об этом говорят те выводы, к которым неизбежно приводит нас подобное рассмотрение. Так, И. А. Соколянский приходит к парадоксальному выводу: воспитание слепоглухонемых легче, чем воспитание глухонемых, глухонемых—легче, чем слепых; слепых—чем нормальных. По степени сложности и трудности педагогического процесса устанавливается именно такая последовательность. Он видит в этом прямое следствие применения рефлексологии к пересмотру взглядов на дефективность. «Это не парадокс,—говорит Соколянский,—но естественный вывод из новых взглядов на природу человека и на сущность речи» (в кн.: Український вісник рефлексології..., 1926). Протопопов также заключает из этих исследований, что у слепоглухонемого «с чрезвычайной легкостью устанавливается возможность социального общения» (1925, с. 10).

Что могут дать педагогике подобные психологические положения? Совершенно ясно, что всякое сравнение воспитания слепоглухонемого и нормального ребенка по трудности и сложности только тогда целесообразно, когда мы имеем в виду равные педагогические задачи, выполняемые при разных условиях (нормальный и дефективный ребенок); только общая задача, единый уровень педагогических достижений могут служить общей мерой трудности воспитания в обоих случаях. Нелепо спрашивать, что труднее: научить способного восьмилетнего ребенка таблице умножения или отстающего студента высшей математике. Здесь легкость в первом случае обусловлена не способностями, а

легкостью задачи. Слепоглухонемого легче обучать, потому что уровень его развития, требования к его развитию, задачи воспитания, которые оно хочет достигнуть, минимальны. Если мы захотим обучать нормального ребенка этому же минимуму, едва ли кто-то станет утверждать, что это потребует больше труда. Наоборот, если бы мы поставили перед воспитателем слепоглухонемого такие же огромные по объему задачи, что стоят и перед воспитателем нормального ребенка, едва ли кто взялся бы не только провести это с меньшим трудом, но и вообще осуществить. Из кого легче выработать определенную социальную единицу рабочего, приказчика, журналиста—из нормального или слепоглухонемого? На этот вопрос едва ли можно дать больше чем один ответ. У слепоглухонемого с чрезвычайной легкостью устанавливается возможность социального общения, как говорит Протопопов, но только в минимальных размерах. Клуб глухонемых и интернат слепоглухонемых никогда не сделается центром общественной жизни. Или пусть сперва докажут, что слепоглухонемого легче научить читать газету и вступать в социальное общение, чем нормального. Такие выводы непременно возникнут, если мы будем рассматривать только механику воспитания без учета линии развития самого ребенка и его перспективы.

Работа сверхкомпенсации определяется двумя моментами: диапазоном, размером неприспособленности ребенка, углом расхождения его поведения и предъявляемых к его воспитанию социальных требований, с одной стороны, и компенсаторным фондом, богатством и разнообразием функций—с другой. Этот фонд у слепоглухонемого чрезвычайно беден; его неприспособленность очень велика. Поэтому не легче, но неизмеримо труднее воспитание слепоглухонемого, чем нормального, если оно хочет дать те же результаты. Но что остается и имеет решающее значение как итог всех этих разграничений для воспитания, так это возможность социальной полноценности и сверхценности для детей, обладающих дефектами. Это достигается чрезвычайно редко, но сама возможность такой счастливой сверхкомпенсации указывает, как маяк, путь нашему воспитанию.

Думать, что всякий дефект непременно будет счастливо компенсирован, так же наивно, как думать, что всякая болезнь непременно кончается выздоровлением. Нам нужны прежде всего трезвость взгляда и реализм оценки; мы знаем, что задачи сверхкомпенсации таких дефектов, как слепота и глухота, огромны, а компенсаторный фонд беден и скуден; путь развития чрезмерно труден, но тем важнее знать верное направление. На деле это учитывает и Соколянский, и этому он обязан большими успехами своей системы. Для его метода не так важен его теоретический парадокс, как его великолепная практическая условная установка в воспитании. При его методе, говорит он, не только мимика становится совершенно бесцельной, но сами дети не употребляют ее и по собственной инициативе. Напротив, устная речь становится для них непреодолимой физиологической

потребностью (в кн.: Українськії вісник рефлексології..., 1926). Вот чем не может похвастаться ни одна методика в мире и вот где ключ к воспитанию глухонемых. Если устная речь становится потребностью и вытесняет у детей мимику, то значит обучение направлено по линии естественной сверхкомпенсации глухоты; оно направлено по линии детских интересов, а не против них.

Традиционное воспитание устной речи, как стершееся зубчатое колесо, не захватывало всего механизма естественных сил и импульсов ребенка, не приводило в движение внутреннюю компенсаторную деятельность и вертелось вхолостую. Устная речь, вбиваемая в учеников с классической жесткостью, становилась для глухих официальным языком; все силы техники уходили в мимику. Но задача воспитания только и сводилась к тому, чтобы овладеть этими внутренними силами развития. Если цепной метод Соколянского сделал это, значит, он на деле учитывает силы сверхкомпенсации и овладевает ими. Достигнутые успехи не являются на первых порах верным показателем пригодности метода: это вопрос техники и ее совершенствования, наконец, вопрос практической удачи. Принципиальное значение имеет только одно: физиологическая потребность в речи. Если найден секрет создать потребность, т. е. поставить цель, будет и сама речь.

Для тифлопедагогики такой же смысл и цену имеет установленное Петцельдом положение: возможность знания для слепого есть возможность полного знания обо всем, его понимание есть в основе возможность полного понимания всего (A. Petzeld, 1925). Автор видит характерологическую особенность всей психологии слепого и структуры его личности не только в необычной пространственной ограниченности, но и в обладании полной речью. Из борьбы этих двух сил слагается личность слепого. Насколько это положение будет претворено в жизнь, в каких размерах и в какой срок оно будет осуществлено — вопрос практического развития педагогики, которое зависит от очень многих обстоятельств. Ведь и нормальные дети чаще всего не осуществляют в ходе воспитания всех или даже большей части своих возможностей. Разве пролетарский ребенок достигает той степени развития, которой он мог бы достигнуть? Так и со слепыми. Но для правильного построения даже скромного воспитательного плана чрезвычайно важно снять ограничивающие кругозор пределы, которые якобы самой природой поставлены специальному развитию такого ребенка. Важно, чтобы воспитание взяло курс на социальную полноценность и считало ее реальной и определяющей точкой, а не питалось мыслью об обреченности слепого на неполноценность.

Подведя итоги, остановимся на одном примере. Хотя в последнее время научная критика сильно поработала над разрушением легенды о Е. Келлер, тем не менее ее судьба лучше всего поясняет весь ход развитых здесь мыслей. Один из психологов совершенно верно заметил, что если бы Келлер не была слепоглу-

хонемой, она никогда не достигла бы того развития, влияния и известности, которые выпали на ее долю. Как это понимать? Во-первых, это значит, что ее серьезные дефекты вызвали к жизни огромные силы сверхкомпенсации. Но это еще не все: ведь ее компенсаторный фонд был беден до крайности. Во-вторых, это означает, что не будь того исключительно счастливого стечения обстоятельств, которое превратило ее дефект в социальные плюсы, она осталась бы малоразвитой и неприметной обывательницей провинциальной Америки. Но Е. Келлер сделалась сенсацией, она стала в центр общественного внимания, она превратилась в знаменитость, в национального героя, в божье чудо для многомиллионного американского обывателя; она сделалась народной гордостью, фетишем. Ее дефект стал для нее социально выгодным, он не создал чувства малоценности. Ее окружили роскошью и славой, даже отдельные пароходы предоставлялись для ее образовательных экскурсий. Ее обучение сделалось делом всей страны. Ей были предъявлены огромные социальные требования: ее хотели видеть доктором, писательницей, проповедницей—и она ими сделалась. Сейчас почти нельзя отличить то, что принадлежит действительно ей и что сделано для нее по заказу обывателя. Этот факт лучше всего показывает, какую роль сыграл социальный заказ в ее воспитании. Сама Келлер пишет, что родись она в другой среде, она бы вечно сидела во мраке и жизнь ее была бы пустыней, отрезанной от всякого общения с внешним миром (1910). В ее истории все увидели живое доказательство самостоятельной силы и жизни духа, заключенного в телесную темницу. Даже при «идеальных внешних воздействиях на Елену,—пишет один автор[13],—мы не увидели бы ее редкой книги, если бы живой, мощный, хотя и замуравленный дух ее не рвался бы неудержимо навстречу влиянию извне» (Е. Келлер, 1910, с. 8). Автор, понимающий, что слепоглухонемота есть не только сумма двух слагаемых, что «сущность понятия слепоглухонемоты много глубже» (там же, с. 6), вслед за традицией видит эту сущность в религиозно-спиритуалистическом понимании ее истории. Между тем жизнь Е. Келлер не содержит в себе ничего таинственного. Она наглядно показывает, что процесс сверхкомпенсации всецело определяется двумя силами: социальными требованиями, предъявляемыми к развитию и воспитанию, и сохраненными силами психики. Исключительно высокий социальный заказ, предъявленный к развитию Е. Келлер, и счастливая социальная его реализация в условиях дефекта определили ее судьбу. Ее дефект не только не был тормозом, но стал импульсом и обеспечил развитие. Вот почему прав Адлер, когда советует рассматривать всякий акт в его связи с единым жизненным планом и его конечной целью (A. Adler, 1927). И. Кант полагал, говорит А. Нейер, что мы поймем организм, если будем рассматривать его как разумно сконструированную машину; Адлер советует рассматривать индивида как воплощенную тенденцию к развитию.

* * *

В традиционном воспитании детей с дефектами психики нет ни грана стоицизма. Оно расслаблено тенденциями жалости и филантропии, оно отравлено ядом болезненности и слабости. Наше воспитание пресное; оно не задевает ученика за живое; в воспитании нет соли. Нам нужны закаляющие и мужественные идеи. Наш идеал не обкладывать больное место ватой и беречь его всеми мерами от ушибов, а открыть преодолению дефекта, его сверхкомпенсации широчайший путь. Для этого нам нужно усвоить социальную направленность этих процессов. Но в психологическом обосновании воспитания мы начинаем терять грань между воспитанием животного и человеческого детеныша, между дрессурой и истинным воспитанием. Вольтер шутил, что, прочитав Ж.-Ж. Руссо[14], ему захотелось пойти на четвереньках. Вот такое же чувство возбуждает почти вся наша новая наука о ребенке: она часто рассматривает ребенка на четвереньках. Это примечательно, что П. П. Блонский признается: «Я очень люблю беззубого ребенка ставить в позу четвероногого животного: мне лично всегда это очень много говорит» (1925, с. 97). Собственно, только в этой позе наука о ребенке и знает его. А. Б. Залкинд называет это зоологическим подходом к детству (1926). Спору нет: такой подход очень важен; изучить человека как один из видов животного, как высшее млекопитающее, очень важно. Но это не все и даже не главное для теории и практики воспитания. С. Л. Франк[15], продолжая символическую шутку Вольтера, говорит, что, в противоположность Руссо, природа у Гёте «не отрицает, а прямо требует вертикального положения человека; она зовет человека не назад к упрощенности и первобытности, а вперед к развитию и усложнению человечности» (1910, с. 358). Из этих двух полюсов развитые здесь идеи приближаются к Гёте, а не к Руссо. Если учение об условных рефлексах рисует горизонталь человека, то теория сверхкомпенсации дает его вертикаль.

Глава вторая

Принципы воспитания физически дефективных детей[1]

1

Революция, перестроившая нашу школу сверху донизу, почти не коснулась специальной школы для дефективных детей. В школах, воспитывающих слепых, глухонемых и умственно отсталых детей, все сейчас обстоит точно так же, как обстояло до революции, если не считать некоторых несущественных изменений, которые

возникли механическим путем. Работа, таким образом, остается до сих пор не связанной ни теоретически, ни практически с общими основами социального воспитания и с системой народного просвещения нашей Республики. Задача состоит в том, чтобы связать педагогику дефективного детства (сурдо,- тифло-, олиго- и т. п. педагогику) с общими принципами и методами социального воспитания, найти такую систему, в которой удалось бы органически увязать специальную педагогику с педагогикой нормального детства. Предстоит большая творческая работа по перестройке нашей школы на новых началах. Мы должны наметить основные линии, или, вернее говоря, отправные точки для этой работы.

При всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника — слепого, глухонемого или умственно отсталого ребенка — в узкий круг школьного коллектива, создает отрезанный и замкнутый мирок, в котором все приноровлено и приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на телесном недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Наша специальная школа вместо того, чтобы выводить ребенка из изолированного мира, обычно развивает в этом ребенке навыки, которые ведут его к еще большей изолированности и усиливают его сепаратизм. Из-за этих недостатков не только парализуется общее воспитание ребенка, но и его специальная выучка иногда сводится почти на нет. Например, речь у глухонемых. Несмотря на хорошо поставленное преподавание устной речи, у глухонемого ребенка она остается в зачаточном состоянии, потому что замкнутый мир, в котором он живет, не создает в ней потребности.

Такая замкнутая система воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей перешла к нам из Германии, где указанная система достигла высшего расцвета, развилась до логических пределов и поэтому с первого взгляда могла служить заманчивым примером. Если вы прочитаете описание немецких специальных школ, то увидите, что они представляют собой далеко не обычную школу. На ней нарос ряд очень сложных учреждений, имеющих конечной задачей расширить и вынести несколько вперед те особенные приспособления для слепых и глухонемых детей, к которым они систематически приучаются в школе и обойтись без которых уже не могут. Количество учреждений часто превышает несколько десятков. Если вы поинтересуетесь, то узнаете, что некоторые хорошо поставленные школы имеют даже небольшие банки, чтобы открывать кредит слепым и глухонемым для торговой и ремесленной деятельности в дальнейшей их жизни. Все прочие учреждения служат той же цели — социального призрения. Таким образом создается своего рода крепость, прочно отвоевавшая себе кусочек во внешнем мире, но все же создающая особые позиции для дефективного ребенка даже после того, как он выходит из школы. Даже университетское образование для слепых в Германии до сих пор еще выделяется в особую систему, куда входят и знаменитые

Марбургские университетские курсы для слепых, которые гостеприимно приглашают слепых из СССР получать высшее образование. Предполагается, что слепые, желающие специализироваться в области высшего образования, должны быть выделены из общей массы нормального студенчества и поставлены в какие-то особые условия. Именно благодаря тому, что Германия располагает незначительным числом дефективных детей, с одной стороны, и, с другой — благодаря тому, что Германия до максимума довела изолированность этих учреждений, у многих создается мнение о могущественности и ценности германской системы.

Эта система в корне противоположна нашей педагогической практике. У нас обучение и воспитание слепых и дефективных детей должны быть поставлены как проблема социального воспитания; и психологически, и педагогически это есть проблема социального воспитания. В самом деле, чрезвычайно легко заметить, что всякий телесный недостаток — будь то слепота, глухота или умственная отсталость — вызывает как бы социальный вывих. Слепой ребенок с первых дней рождения, как только замечается в нем этот недостаток, даже в собственной семье приобретает какую-то особую социальную позицию, и его отношения с окружающим миром начинают протекать по иному, чем у нормальных детей, руслу. Можно сказать, что слепота и глухота означают не только нарушение деятельности ребенка по отношению к миру физическому, но прежде всего — разрыв, смещение тех систем, которые определяют все функции общественного поведения ребенка. Что это действительно так, станет, вероятно, совершенно ясным, если мы до конца разъясним эту точку зрения. Само собой разумеется, что слепота и глухота есть факты биологические, а ни в коей мере не социальные. Но все дело в том, что воспитателю приходится иметь дело *не столько с этими биологическими фактами, сколько с их социальными последствиями.*

Когда перед нами слепой ребенок как объект воспитания, то приходится иметь дело не столько со слепотой самой по себе, сколько с теми конфликтами, которые возникают у слепого ребенка при вхождении его в жизнь, когда происходит смещение тех систем, которые определяют все функции общественного поведения ребенка. И поэтому, мне кажется, с педагогической точки зрения воспитание такого ребенка сводится к тому, чтобы эти социальные вывихи выпрямить совершенно. Дело обстоит так же, как если бы перед нами был физический вывих руки, вышедшей из сустава. Надо вправить больной орган. Задача воспитания заключается в том, чтобы ввести слепого ребенка в жизнь и создать компенсацию его физического недостатка. Задача сводится к тому, чтобы нарушение социальной связи с жизнью было налажено каким-то другим путем.

Я не буду вдаваться в научный анализ психологических понятий глухонемоты или слепоты. Позволю себе остановиться только на общепринятых мыслях, которые обычно можно найти в

литературе. *Слепота или глухота как факты психологические не существуют для самого слепого или глухого.* Мы напрасно представляем, будто слепой погружен во мрак, что он ощущает темноту так, будто попал в черную яму. Достаточно авторитетные исследователи свидетельствуют о том (как показывает и объективный анализ, и субъективные впечатления самих слепых), что такое представление совершенно ложно. Слепые не ощущают непосредственно своей слепоты, так же как и глухие не ощущают гнетущего безмолвия, в каком они пребывают. Я хотел бы показать, что и для педагога, для человека, подходящего к слепому ребенку с намерением воспитать его, существует не столько слепота как непосредственно физиологический факт, сколько социальные последствия этого факта, с которыми приходится считаться.

В научной литературе и в общественном мнении твердо укоренилось ложное представление о некоторой биологической компенсации дефекта. Полагают, будто природа, лишая нас одного из чувств, как бы вознаграждает необычайным развитием остальных чувств, что слепые необычайно остро осязают, что глухие отличаются особой силой зрения. В зависимости от этого ложного убеждения задачи педагогики приобретают медицинско-лечебный характер, сводятся к развитию оставшихся чувств. Слепота и глухота понимались узкоорганически, и педагогика подходила к таким детям также с точки зрения биологической компенсации (например, если вырезать одну почку, то другая почка принимает на себя ее функцию). Иначе говоря, вопрос о дефектах ставился всегда грубо физически. Отсюда вся наша специальная педагогика—лечебная или лекарственная педагогика. Между тем ясно для всякого педагога, что слепой или глухонемой ребенок есть в первую очередь ребенок, а во вторую линию, как говорят немецкие психологи, уже ребенок особенный, слепой или глухонемой.

Если вы возьмете добросовестно сделанный психологический анализ переживаний, связанный со слепотой и глухотой (я сошлюсь на самую основательную в этой области работу по психологии слепых Бюрклена, вышедшую в этом году), вы сумеете увидеть, что психика слепого возникает *не первично* из самого физического дефекта, но *вторично* из тех социальных последствий, которые вызываются физическим дефектом. И задача заключается в том, чтобы эта лекарственная педагогика, лечебная педагогика не подрывала у ребенка нормального питания, потому что плох тот врач, который, прописывая больному лекарство, забывает, что больной должен и нормально питаться и что жить одной микстурой нельзя. Такая педагогика дает воспитание, ориентирующееся с самого начала на инвалидность как на принцип, в результате получается нечто, в корне противоречащее основам социального воспитания.

Место специального воспитания в системе общего воспитания чрезвычайно легко и просто определить, если исходить из его

положения по отношению к воспитанию в целом. Всякое воспитание в конечном счете сводится к установлению некоторых новых форм поведения, к формированию условных реакций, или условных рефлексов, как говорят сейчас физиологи. Но со стороны физиологической, со стороны наиболее опасной в этом отношении для нас, не существует принципиально никакой разницы между воспитанием дефективного и воспитанием нормального ребенка. Слепота и глухота с физической точки зрения означают просто отсутствие одного из органов чувств, как говорили мы прежде, или одного из анализаторов, как говорят физиологи теперь. Это означает, что один из путей, при помощи которых замыкается связь с внешним миром, отсутствует и отсутствующий путь может быть в огромной мере компенсирован другими путями.

Одно из важнейших для педагогики положений внешней экспериментальной физиологии гласит, что условные формы поведения завязываются принципиально одинаковым путем с различных органов чувств, с различных анализаторов. Условный рефлекс может быть воспитан с глаза так же, как с уха, с уха так же, как с кожи, и, следовательно, когда в воспитании мы имеем замену одного анализатора другим, одного из путей другим путем, мы вступаем на путь социальной компенсации того или иного дефекта.

Важно ведь не то, чтобы слепой видел буквы, важно, чтобы он умел читать. Важно, что слепой читает совершенно таким же образом, каким читаем и мы, и обучается этому так же, как нормальный ребенок. Важно, чтобы слепой умел писать, а вовсе не водить пером по бумаге. Если он научается писать, прокалывая бумагу шилом, мы опять-таки имеем тот же принцип и практически тождественное явление. Поэтому формула Куртмана, гласящая, что слепого, глухонемого и слабоумного нельзя мерить той же меркой, что и нормального, должна быть заменена как раз обратной. К *слепому и глухонемому ребенку, с точки зрения психологической и педагогической, должно и можно подходить с той же мерой, что и к нормальному.*

По существу нет разницы ни в воспитательном подходе к ребенку дефективному и нормальному, ни в психологической организации их личности. Эту чрезвычайно важную мысль заключает в себе известная у нас книга П. Я. Трошина (1915). Ошибочно видеть в ненормальности только болезнь. В ненормальном ребенке мы усматриваем только дефект, и потому наше учение о ребенке и подход к нему ограничиваются констатированием такого-то процента слепоты, глухоты или извращений вкуса. Мы останавливаемся на золотниках болезни и не замечаем пудов здоровья. Мы подмечаем крупицы дефектов и не замечаем колоссальных, богатых жизнью областей, которыми обладают дети, страдающие ненормальностями. Эти азбучные истины, которые, казалось бы, трудно оспаривать, идут коренным образом вразрез с тем, что мы имеем в теории и практике нашей специальной педагогики.

У меня в руках памятка, изданная в Швейцарии в этом году[2]. В ней мы читаем положения, которые звучат для нашей педагогики большим и очень важным откровением: со слепым ребенком надо обращаться так же, как со зрячим, учить его ходить тогда же, когда и зрячего, как можно больше давать ему возможность играть со всеми детьми. Там считается это азбучной истиной. У нас же утверждается прямо противоположное. Мне кажется, что здесь два направления в специальной педагогике: одно — ориентирующееся на болезнь, другое — на здоровье. И данные нашей практики, и данные научной теории одинаково заставляют признать ложной первую точку зрения в нашей специальной педагогике. Я мог бы сослаться на некоторые данные в этой области, но ограничусь ссылкой на отчеты последнего конгресса в г. Штутгарте[3], имевшего место в этом году, по вопросам воспитания и обеспечения слепых. Здесь столкнулись немецкая и американская системы. Одна система ориентируется в воспитании на недостатки слепого ребенка, другая — на оставшееся у него здоровье. Хотя встреча двух систем и происходила в Германии, она оказалась сокрушительной для немецкой. Последняя не имеет оправдания в жизни.

2

Я позволю себе иллюстрировать на одном пункте специального обучения тезис, который я выдвигаю. Его можно сформулировать так: *всякий вопрос специального обучения есть в то же время вопрос специального воспитания в целом*. У глухонемых поражен орган слуха, все остальные органы здоровы. Из-за поражения слуха ребенок, будучи глухим, не может научиться человеческой речи. Глухих удается обучить устной речи, считывая с губ, связывая различные представления с рядом движений, иначе говоря — научить «слышать глазами». Так, удается научить глухих говорить не только на каком-нибудь одном языке, но и на нескольких при помощи кинестетических (двигательных) ощущений, которые у него вызываются при произношении.

Обучение это (немецкий метод) имеет все преимущества перед другими методами, перед методами мимики (французский метод), перед методом ручной азбуки (дактилология, письмо в воздухе), потому что такая речь делает возможным общение глухого с нормальными людьми и служит орудием выработки мышления и сознания. Для нас не было никакого сомнения в том, что именно устная речь, устный метод должен быть поставлен во главу угла при воспитании глухонемых. Но как только вы обратитесь к практике, сейчас же увидите, что этот специальный вопрос есть вопрос социального воспитания в целом. На практике оказывается, что обучение устной речи дает чрезвычайно плачевные результаты. Обучение отнимает очень много времени, обычно не научает логически строить фразы, дает произношение вместо речи, ограничивает словарь

Таким образом, получается чрезвычайно трудная и запутанная ситуация, которая в теории разрешается благополучно одним методом, а на практике дает противоположные результаты. В немецкой школе, где наиболее распространен этот метод обучения глухонемых устной речи, наблюдаются и наибольшие извращения научной педагогики. Благодаря исключительной жесткости и насилию над ребенком его удается обучить устной речи, но личный интерес ребенка идет по другому пути. Мимика в этих школах запрещается, преследуется, но у педагогов нет способа изгнать мимику. Знаменитое училище для глухонемых И. Фаттера[4] отличалось наилучшими успехам в этом деле, но уроки устной речи проводились с большой жестокостью. Учитель, заставляя усвоить трудный звук, мог выбить зуб у ученика и, вытерев кровь с руки, перейти к другому ученику или к другому звуку.

Таким образом, жизненная практика расходится с методом. Педагоги утверждают, что устная речь для глухонемого противоестественна, что этот метод противоестествен, так как противоречит природе ребенка. В таком случае вы убеждаетесь в том, что ни французская, ни немецкая, ни итальянская системы, ни комбинированный метод не могут дать выхода из положения, что только социальность воспитания может дать выход. Если у ребенка есть потребность в устной речи, если устранена потребность в мимике, только тогда вы можете быть уверены, что устная речь разовьется. Мне приходилось говорить со специалистами, и они находят, что устный метод лучше проверяется жизнью. После окончания школы, через несколько лет, когда ученики собираются вместе, оказывается: если устная речь была условием существования для детей, тогда этой речью они овладели вполне, если же они не имели нужды в устной речи, то возвращались к своей немоте, которой страдали при поступлении в школу. Ситуация, оказывается, разрешается не тем или иным методом, а жизнью.

В наших школах для глухонемых все направлено против детских интересов. Все детские инстинкты и стремления не союзники наши в деле воспитания, а враги. Проводится специальный метод, который заранее направлен против ребенка, заранее хочет изломать ребенка, чтобы привить немому речь. И этот насильственный метод на практике оказывается неприемлемым, силой вещей обрекается на отмирание. Отсюда я не делаю вывода, что устный метод непригоден для школы. Я хочу сказать только, что ни один вопрос о специальном методе не может быть поставлен в узкие рамки специальной педагогики. Вопрос обучения устной речи не есть вопрос методики артикуляции. К нему нужно подойти с другой, неожиданной стороны.

Если вы обучаете глухонемого труду, если он научается делать тряпичных негров и продавать их, если он делает «сюрпризы» и потом разносит их по ресторанам, предлагая посетителям, это не трудовое воспитание, а воспитание нищенства, потому что удобнее с чем-нибудь в руках просить милостыню. Глухонемым в

подобном случае быть выгоднее, чем говорящим, потому что скорее купят у него. Но если бы жизнь подсказала необходимость устной речи, если бы вообще нормально ставился вопрос трудового обучения, тогда можно было бы быть уверенным, что усвоение устной речи в школе глухонемых не представляло такой трудности. Всякий метод может быть доведен до абсурда. Это и случилось с устным методом в нашей школе. Правильно разрешен этот вопрос может быть только тогда, когда мы поставим его во всей широте, как вопрос социального воспитания в целом. Вот почему мне представляется, что вся наша работа должна быть пересмотрена с начала до конца.

Те же выводы заставляет сделать и постановка трудового воспитания у слепых. Труд преподносится детям в искусственно препарированном виде, из труда исключаются его организационно-коллективные элементы: эти функции принимают на себя зрячие, а слепой только исполняет работу в одиночку. Какие же результаты могут быть, когда ученик—только исполнитель, за которого организационная работа исполняется другим и который не привык к сотрудничеству в труде, оказывается инвалидом по выходе из школы? Если бы была школа, вводящая в жизнь слепого производственно-профессиональный труд, из которого не был бы изгнан самый ценный в воспитательном отношении социально организованный момент, тогда мы имели бы совсем другой эффект в трудовой выучке слепых. Поэтому мне представляется, что широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой нашего пересмотра специальной педагогики. Вся проблема чрезвычайно проста и ясна. Никто и не вздумает отрицать необходимости специальной педагогики. Нельзя сказать, что нет специальных знаний для слепых, для глухих и умственно отсталых. Но эти специальные знания и выучку нужно подчинить общему воспитанию, общей выучке. Специальная педагогика должна быть растворена в общей деятельности ребенка.

3

Перейдем к умственно отсталым детям. И здесь основная проблема та же: связь специального и общего воспитания. Здесь как будто воздух свежее, сюда проникли уже новые идеи из общей школы. Но и здесь основной вопрос остается не разрешенным до сих пор, и здесь тощие коровы специального обучения пожирают тучных коров общего воспитания всякого человеческого ребенка. Чтобы показать это, остановлюсь на том, как разрешается этот вопрос в книге А. Н. Граборова[5] «Вспомогательная школа» (1925), в лучшей книге, самой передовой из всех, которыми мы располагаем в данной области. Скажу заранее: и здесь вопрос решается в основном по старинке—в пользу тощих коров. Автор глубоко прав, говоря, что методы, выработанные в практике воспитания умственно отсталых детей, имеют значение не только для вспомогательной школы, но и для общей школы.

Тем важнее возможно отчетливее и яснее отчеканить принципиальные положения вспомогательной педагогики и еще важнее для этой последней окончательно уяснить некоторые основные законы общей педагогики. К сожалению, ни того ни другого ни в иностранной, ни в русской литературе не сделано. Научная мысль еще не проломила стены между теорией воспитания нормального и ненормального ребенка. И до тех пор, пока это не будет сделано, пока не будут сведены счеты до последнего знака между дефектологической и общей педагогикой, обе они останутся неполными, а дефектология будет по необходимости беспринципной. Это как нельзя ярче сказалось на книге Граборова. Книга свежая, вне всякого сомнения, и автор хочет идти в ногу с новой педагогикой—хочет, но не может.

Вот несколько мелочей, которые при внимательном рассмотрении оказываются не просто деталями, но симптомами той беспочвенности и беспринципности, о которой сказано только что. В самом учении о дефективности и ее видах различается физическая и психическая дефективность; во вторую группу входят как умственно недостаточные дети (а *физически* они здоровы?), так и дети «с частичным поражением лишь эмоционально-волевой области». «Причем в этом случае почти всегда удается констатировать недостаточное развитие интеллекта» (А. Н. Граборов, 1925, с. 6). Вот образец неясности мысли в вопросе о моральной дефективности. Тут же, в тех же пяти строках, упомянуты и педагогическая запущенность, и беспризорность, и неуравновешенность, и слабость. Тут же дана и психологическая теорийка происхождения поражения эмоционально-волевой области вследствие недостаточного развития интеллекта. «При обсуждении, принятии решения борьба мотивов бывает незначительна, мотивы нравственно-правового характера субъектом обычно игнорируются, и эгоистические тенденции оказываются превалирующими» (там же).

До чего просто! Беда не в том, что здесь запутанно и неясно кое-где выражено; беда в том, что здесь нет четкого понятия детской дефективности, и в том еще, что на таком тумане никакой педагогической теории построить нельзя. С этим «превалированием» эгоистических мотивов к воспитанию ребенка подойти нельзя. После этого нас не удивит утверждение автора: «Дефективный в классе—это очаг психической заразы в школе» (там же, с. 20). Не неожиданно пристрастие к немецкой системе изолированного воспитания, при которой «вспомогательная школа и не стремится к тому, чтобы доверенных ей детей через некоторое время снова передать в нормальную школу» (там же, с. 29). И принципиальное понимание детской дефективности, как оно производится в английском законе, в американской юридической и судебной практике, при всей его органической разноприродности, вдруг переносится в новую педагогическую теорию. Педагогическая сторона дела поэтому полна не ошибочности суждений, нет: все они *приблизительно* верны, взятые в отдельности, т. е. и верны и не верны одновременно,—а полна она той же принципиальной беспочвенно-

сти, что и психологическая теория. В-третьих, говорит автор, «мы должны привить ему (ребенку.— *Л.В.*) за школьный период достаточно прочные навыки общественного поведения» (там же, с. 59). И наконец, *в-четвертых*, «необходимо достаточно ориентировать ребенка в окружающем» (там же).

Это — в-третьих и в-четвертых. Ну, а во-первых и во-вторых что? Сенсорная культура и психическая ортопедия. Вот опять не деталь, а краеугольный камень. Если сенсорная культура и психическая ортопедия — это *во-первых*, а социальные навыки и ориентировка в окружающем — *в-четвертых*, мы ни на шаг не ушли от «классической» системы лечебной педагогики с ее гошпитализмом, с ее скрупулезным вниманием к крупицам болезни, с ее наивной уверенностью в том, что психику можно развивать, лечить, «согармонировать» и пр. *лечебными* мерами вне общего развития «навыков общественного поведения».

В том, как наша система решает этот главный вопрос всякой дефектологической педагогики — взаимоотношение общего и специального воспитания,— сказывается ее основной взгляд на дело. Надо ли «в дефективном ребенке» лечить дефект и сводится ли воспитание такого ребенка на три четверти к исправлению дефекта или надо развивать те огромные залежи и глубокие пласты психического здоровья, которые в ребенке есть? «Вся работа носит компенсаторно-коррективный характер»,— говорит автор (там же, с. 60), и этим о его системе сказано все. В полном согласии с этим стоит и биогенетическая точка зрения, и «дисциплина естественных последствий» (там же, с. 64, 72), и смутная фразеология при попытке наметить «конечную» цель «трудового воспитания», которая оказывается «гармоничностью развития», и пр. (там же, с. 77). Спрашивается, детали ли это, сохранившиеся по небрежности редактора, или необходимые элементы теории, обреченной на научную и педагогическую беспринципность, раз она строит систему и теорию воспитания, не отчеканив точно исходных позиций? За разрешением вы обращаетесь, естественно, не к мимоходом сделанным замечаниям, а к главам, разрабатывающим этот вопрос, и находите систему «упражнений психической ортопедии» (там же, гл. XIV) с классическими «уроками тишины» и т. п. *«египетской работой»* для детей, бессмысленной, тягостной, искусственно-аптекарской, бесплодной. Выписываю для примера несколько деталей: «1-е упражнение... По счету раз, два, три устанавливается полная тишина. Конец упражнения по сигналу — стук учителя по столу. Повторить 3—4 раза, выдерживая 10, затем 15, 20, 30 с. С невыдержавшим (повернулся, заговорил и т. д.) — сейчас же индивидуальные занятия или группами в 2—3 человека. Класс следит... 2-е упражнение. По команде устанавливается тишина. Учитель дает одному из учеников задание, которое тот должен выполнить по возможности тихо. После каждого выполнения — 20—30 с отдыха, обсуждение. Число упражнений равняется числу учеников в классе... Примеры: 1) Миша, подойди к

доске, возьми мел и положи на стол Затем сядь на место Тихо» И т д и т п Или другое упражнение «сохранить возможно дольше принятое положение» (там же, с 158—159) «Каждого ребенка снабжать тонкой книгой в твердом переплете или соответствующей величины досточкой, которую нужно держать горизонтально На эту плоскость устанавливается конический мелок или, что лучше, выточенная из твердого дерева палочка около 10—12 см длины и около 1—1,5 см в диаметре основания Малейшее движение опрокинет эту палочку 1-е положение ребенок стоит сдвинув ноги (пятки вместе, носки врозь) и держит досточку в обеих руках, другой ученик устанавливает палочку (сфотографировать бы!— *Л В*) 4 е положение те же упражнения только не развертывая ступни носки вместе» и т п (там же, с 159) Без тени полемического задора и преувеличения следует все же сказать, что бессмыслица этих упражнений бьет в глаза и превосходит во много раз бессмыслицу немецкой книги для переводов старого времени, хотя и одной с ней природы «Играете ли вы на скрипке?» — «Нет, мой маленький друг, но тетя этого человека едет за границу» Точь в-точь

И вся психологическая ортопедия и сенсорная культура составлены из подобной бессмыслицы ставить точки с возрастающей быстротой, переносить наполненные водой сосуды, нанизывать бусы, метать кольца, разбирать бусы, вычерчивать буквы, сравнивать таблицы, принимать выразительную позу, изучать запахи, сравнивать силу запахов — *кого* все это может воспитать? Не сделает ли это скорее из нормального ребенка умственно отсталого, чем разовьет в отсталом *не захваченные зубцами жизни механизмы поведения, психики, личности*? Чем все это отличается от «острых зубов маленьких мышей нашего соседа» из французского вокабула? Если еще вспомнить, что «каждое упражнение многократно повторяется в течение ряда уроков» (там же, с 157) и что эти именно занятия составляют «во-первых и во-вторых» задачи школы (там же, с 59), станет ясно пока мы не разделаемся с донаучной педагогикой и пока мы не повернем на 180° всю вспомогательную школу вокруг ее оси, мы *ничего* не разовьем конической палочкой (10—12 см длины и 1—1,5 см в диаметре основания) на тонкой досточке и ничего не воспитаем в отсталом ребенке, но еще глубже вгоним его в отсталость

Здесь не место развивать положительные возможности полного растворения всей ортопедии и сенсорной культуры в игре, трудовой деятельности, общественном поведении ребенка, но как не сказать, что те же уроки тишины, но не по команде и не без умысла установленные, а в игре — вызванные известной необходимостью, наполненные смыслом, регулируемые механизмом игры — вдруг утрачивают характер египетской казни и могут быть прекрасным воспитательным средством Не о том спор, нужно ли ребенка научить соблюдать тишину или нет, а о том, какими средствами это сделать уроками ли по сигналу или целевой, осмысленной тишиной На этом частном примере сказывается общее расхождение двух

различных систем — старой и новой, лечебной и социальной педагогики. И чем, кроме резких отходов в глубь старой теории и отступления на ее отдельные позиции, отзывается защита раздельного воспитания полов для умственно отсталых (А. Н. Граборов, 1925)? Стыдно повторять те азбучные истины о бесполезном резделении полов и о прямой пользе совместного привыкания мальчиков и девочек друг к другу, которые как будто в *удесятеренной степени* приложимы к отсталому ребенку. Где, как не в школе, завяжет отсталый мальчик живые человеческие связи с девочками; что, кроме обострения инстинкта, дает его изолированность в его *крайне бедной и скудной жизни?* И все мудрые рассуждения о «правильном пользовании удовольствием» не спасут теории в этом самом больном ее месте. «Нельзя дать ребенку конфетку и тем побудить его к совершению того или иного справедливого поступка. Отношения должны быть обратны... Страдание предшествует удовольствию» (там же, с. 100). Выходит, что конфетка после, только и всего.

Нет, нельзя строить теорию и систему воспитания на одних добрых пожеланиях, как нельзя строить дом на песке. Если мы будем говорить и сейчас, что «задача воспитания — гармоническое воспитание», а гармония — «выявление творческой индивидуальности» и т. д. (там же, с. 103), мы *ничего* не создадим. Новая педагогика дефективного ребенка требует, во-первых, мужественного и решительного отказа от всего ветхого Адама старой системы с ее уроками тишины, бусами, ортопедией и сенсорной культурой, а во-вторых, сурового и трезвого, сознательного учета реальных задач социального воспитания такого ребенка. Вот необходимые и неизбежные предпосылки запоздавшей и медленнейшей революционной реформы дефективного ребенка. Такие же книги, как книга А. Н. Граборова, при всей их свежести остаются на полпути. На этих примерах вы ясно видите, что такие специальные вопросы, как обучение глухонемых устной речи, трудовое воспитание слепых, сенсомоторное воспитание умственно отсталых, да и решительно все остальные вопросы специальной педагогики получают правильное решение только на почве социального воспитания в целом. Нельзя решать их в одиночку.

4

Мне думается, что развитие нашей школы представляет собой чрезвычайно отсталую форму по сравнению с западноевропейской и американской практикой. Мы отстали на добрый десяток-другой лет по сравнению с техникой и приемами западноевропейской школы, и нам, казалось бы, нужно сравняться с ними. Но, если спросить, в чем успехи Европы и Америки, вы узнаете, что они чрезвычайно двойственны. С одной стороны, эти успехи заключают такие моменты, которые необходимо привить нашей школе, с другой — они сделаны в таком направлении, от которого нам нужно самым категорическим образом отказаться. Например,

достижения в работе со слепыми в Германии (я остановлюсь на этом факте, потому что он освещен в вышедшей книге С. С. Головина[6]) нашумели на весь мир. Работа связана с именем инженера П. Перльса[7], и результаты ее могут быть сформулированы в одной фразе: введение слепых в виде опыта, и очень успешного, в крупную индустрию.

Слепые первый раз в истории человечества приступили к работе на сложных машинах, и этот опыт оказался чрезвычайно плодотворным. Вместо того узкого круга профессий для слепых, который только и знали, когда готовили слепых музыкантов, певчих, ремесленников, часто беспомощных, Берлинская комиссия по исследованию профессий, годных для слепых, установила 122 профессии, большей частью связанных с работами в крупной индустрии. Иначе говоря, высшая форма труда (политехнические знания и социально-организационный опыт) оказывается для слепых совершенно доступной. Нечего говорить о колоссальной ценности для педагогики такого утверждения. Оно равносильно той мысли, что возможно преодоление дефекта полным вхождением слепых в трудовую жизнь.

Надо учесть, что указанный опыт был поставлен в Германии над ослепшими во время войны и при переходе к слепорожденным мы, конечно, будем испытывать некоторые новые затруднения в этом деле, но нет сомнения в том, что теоретически и практически этот опыт в основе приложим и к слепорожденным. Отметим два важнейших принципа, на которых эта работа строилась. Первый: слепые работают вперемежку со зрячими. Ни в одном предприятии слепые не работают изолированно, сами по себе, но непременно вместе и в сотрудничестве со зрячими. Развивается такая форма сотрудничества, при которой легче найти приложение работе слепых. Второй принцип: слепые не специализируются на одной машине или на одной работе, из педагогических соображений они переходят из одного машинного отделения в другое, меняют одну машину на другую, потому что для участия в производстве в качестве сознательного рабочего необходим общий политехнический фундамент. Я не стану цитировать, но советую прочитать те несколько строк из работ Головина, где перечислены машины, на которых работают слепые: прессы, штамповальни, строчильные фрезы, винтовые нарезки, сверлильные бормашины, электрические токарные станки и т. д. Следовательно, в крупной индустрии оказывается вполне применим труд слепых.

Это и есть то здоровое, сильное в европейской и американской специальной педагогике, на что я ссылался. Это необходимо усвоить в нашей специальной школе. Но надо сказать, что все достижения направляются до сих пор во всех странах по линии, глубоко чуждой нам в своей основе. Вы знаете, под каким резким углом стоит наше социальное воспитание к воспитанию американскому и немецкому. В зависимости от общего направления использование новой педагогической техники и должно пойти по

совершенно иному пути, оно должно быть повернуто на 180°. Я не стану сейчас намечать конкретно, в чем этот путь будет выражаться, потому что пришлось бы повторять азбучные истины общей социальной педагогики, на основе которых строится и утверждается вся наша система социального воспитания Я позволю только указать, что единственным принципом здесь остается преодоление или компенсация соответствующих дефектов и что педагогике приходится ориентироваться не столько на недостаток и болезнь, сколько на норму и на здоровье, сохранившееся у ребенка

В чем же наше самое коренное расхождение с Западом в этом вопросе? Только в том, что там это вопросы *социального призрения,* для нас же это вопросы *социального воспитания* Там это вопрос помощи калеке и социальная страховка от преступника и нищего, у нас это общий закон трудового воспитания Изжить филантропически-инвалидный взгляд крайне трудно Часто встречаются утверждения, что биогенные случаи представляют интерес не столько для специального воспитания, сколько для социального призрения В этом и заключается *коренная неправда* прежней постановки вопроса Вопрос воспитания физически дефективных детей находится до сих пор в загоне главным образом потому, что более спешные вопросы в первые годы революции требовали нашего внимания Сейчас настало время широко поставить этот вопрос в поле общественного внимания

Глава третья

К психологии и педагогике детской дефективности[1]

1

Всякий телесный недостаток — будь то слепота, глухота или врожденное слабоумие — не только изменяет отношение человека к миру, но прежде всего сказывается на отношениях с людьми Органический дефект, или порок, реализуется как социальная ненормальность поведения Даже в семье слепой и глухой ребенок есть прежде всего особенный ребенок, к нему возникает исключительное, необычное, не такое, как к другим детям, отношение Его несчастье раньше всего изменяет социальную позицию в семье И это складывается не только в тех семьях, где на такого ребенка смотрят, как на тяжелую обузу и наказание, но и в тех, где слепое дитя окружают удвоенной любовью, удесятеренной заботливостью и нежностью Именно там эти повышенные дозы внимания и жалости есть тяжелый груз для ребенка и ограда, отделяющая его от остальных детей. В. Г. Короленко[2] в изве-

стной повести о слепом музыканте правдиво показал, как слепой ребенок стал центром семьи, ее бессознательным деспотом, с малейшей прихотью которого сообразовывалось все в доме.

В дальнейшем телесный недостаток вызывает совершенно особую социальную установку, чем у нормального человека. Нарушение в «соотносительной деятельности», по выражению В. М. Бехтерева, человека в мире оказывается на деле тяжким нарушением всей системы социальных соотношений. Все связи с людьми, все моменты, определяющие «геометрическое» место человека в социальной среде, его роль и судьбу как участника жизни, все функции бытия перестраиваются под новым углом. Физический дефект вызывает как бы социальный вывих, совершенно аналогичный телесному вывиху, когда поврежденный член—рука или нога—выходит из сустава, когда нарушается правильное питание и нормальные отправления, когда грубо разрываются обычные связи и сочленения и функционирование органа сопровождается болью и воспалительными процессами. Об этом свидетельствуют как вдумчивые признания самих слепых и глухих, так и простейшее повседневное наблюдение за жизнью дефективных детей и данные психологического научного анализа. К сожалению, до сих пор и в научной педагогической литературе, и в общем представлении вопросы детской дефективности ставились и решались большей частью как биологическая проблема. Физический недостаток изучался главным образом со стороны тех изменений, которые он вносит в биологический строй личности, в ее отношения с природно-физическим миром. Педагоги всегда говорили в этом случае о той компенсации, которой воспитание может возместить одно из нарушенных отправлений организма. Вопрос, таким образом, ставился в узких пределах данного организма, в котором с помощью воспитания должны быть сформированы известные навыки, компенсирующие недостаток вроде того, как при удаленной почке другая принимает на себя часть ее функций.

Проще говоря, и психологически и педагогически вопрос ставился обычно грубо физически, по-медицински; физический дефект изучался и компенсировался как таковой; слепота означала просто отсутствие зрения, глухота—слуха, как будто дело шло о слепой собаке или глухом шакале. При этом упускалось из виду, что, в отличие от животного, органический дефект человека никогда не может сказаться на личности непосредственно, потому что глаз и ухо человека не только его физические органы, но и органы социальные, потому что между миром и человеком стоит еще социальная среда, которая преломляет и направляет все, что исходит от человека к миру и от мира к человеку. Голого, несоциального, непосредственного общения с миром у человека нет. Недостаток глаза или уха означает поэтому прежде всего выпадение серьезнейших социальных функций, перерождение общественных связей, смещение всех систем поведения. Проблему детской дефективности в психологии и педагогике надо

поставить и осмыслить как социальную проблему, потому что не замечаемый прежде социальный ее момент, считавшийся обычно второстепенным, на самом деле оказывается первостепенным, главным. Его и надо поставить во главу угла. Надо смело взглянуть в глаза этой проблеме, как проблеме социальной. Если психологически телесный недостаток означает социальный вывих, то педагогически воспитать такого ребенка—значит вправить его в жизнь, как вправляют вывихнутый и больной орган. Несколько простейших соображений призваны подтвердить эту мысль.

Прежде всего надо расстаться с уже давно оставленной наукой, но еще живой и популярной в общем сознании легендой о биологической компенсации телесных недостатков. Существует мнение, будто мудрая природа, лишая человека одного какого-нибудь органа чувств (глаза или уха), наделяет его, как бы вознаграждая за основной дефект, большей восприимчивостью других органов. Так, часто рассказывают получудесные истории о необыкновенном чувстве осязания у слепых или зрения у глухонемых. В основе этих рассказов лежит только то верное наблюдение, что при выпадении одного какого-нибудь органа восприятия другие как бы заступают его место и начинают исполнять такие функции, которые не исполняются ими обычно у нормального человека. Слепой узнает при помощи руки о вещах больше, чем зрячий. Глухой считывает человеческую речь по движениям губ, чего не сделает ни один нормально слышащий. Но и осязание у слепого, и зрение у глухого, как показали исследования, не представляют никаких особенностей по сравнению с нормальным развитием этих чувств.

«Во всех тех случаях,—говорит по этому поводу А. В. Бирилев[3],—где осязание слепых испытывается на элементарно простых осязательных ощущениях, оно не обнаруживает значительного отличия от чувства нормальных людей» (1901, с. 5). Различие в тонкости осязательных ощущений у зрячих и слепых не устанавливается точным исследованием. Если оно в отдельных случаях и может быть констатировано, то в таком незначительном размере, что никак не может объяснить нам всей той огромной разницы между осязанием слепого и зрячего, которую легко может наблюдать каждый.

Равным образом и зрение у глухонемого позволяет ему видеть многое такое, чего мы не замечаем, но зрительные восприятия скорее у него ниже, чем у нормальных людей, или во всяком случае не выше. У глухонемых, говорит Н. М. Лаговский[4], «в редких случаях он (глаз.—*Л. В.*) может быть доведен до такой степени развития, которая превосходила бы обыкновенное зрение».

Исключительное осязание у слепых и зрение у глухих вполне объясняются особыми условиями, в которые бывают поставлены эти органы. Иными словами, причины этому не конституциональные и органические, заключающиеся в особенности строения органа или его нервных путей, а функциональные, появляющиеся

в результате длительного использования данного органа в иных целях, чем это бывает у нормальных людей.

Если слепой умеет читать рукой и прекрасно разбирается в том хаосе выпуклых точек, которым непременно представится всякому зрячему страница, напечатанная шрифтом Брайля, то это происходит только потому, что у слепого каждая комбинация точек, составляющая отдельную букву, многократно сопровождалась соответствующим звуком, обозначаемым этой буквой, и ассоциировалась с ним так же тесно, как у нас зрительное начертание буквы — со звуком. Следовательно, прежний опыт слепого (иной, чем у зрячего, в отношении осязаний) определяет то, что при ощупывании брайлевских точек каждая их комбинация вызывает у слепого в качестве реакции соответствующий звук; звуки слагаются в слова, и точечный хаос организуется в осмысленное чтение. Этот процесс совершенно аналогичен зрительному чтению нормальных людей, и с психологической стороны здесь нет никакого принципиального различия. Неграмотному человеку обыкновенная страница нашей книги покажется таким же беспорядочным нагромождением непонятных значков, как нашему пальцу брайлевская. Дело здесь не в лучшем и худшем осязании, а в грамотности, т. е. в прежнем опыте, расчленившем, воспринявшем и осмыслившем наши ли буквы, брайлевские ли точки. Зрячий может легко выучиться читать пальцем точечный шрифт, как и слепой. Совершенно аналогично происходит считывание с губ речи по движениям, производящим тот или иной звук. Глухой, который таким способом научается «слышать глазами», опять-таки основывает это умение не на особенном развитии зрения, а на особой грамоте, т. е. на ассоциировании, на связывании определенных движений с видом известного предмета и т. п.

Все эти процессы совершенно точно могут быть представлены как процессы выработки условных рефлексов на известные условные знаки и сигналы (раздражения) и вполне подчиняются всем тем механизмам образования и воспитания условных реакций, которые установлены И. П. Павловым (1951) и В. М. Бехтеревым (1928). Многократное совпадение во времени двух раздражений (определенный звук плюс известная комбинация точек) приводит к тому, что впоследствии новое раздражение само по себе (точки) может вызвать ту же самую реакцию, что и звук, совпадающий с ним по времени. Новый, осязательный, раздражитель явился как бы заместителем прежнего, звукового. Процесс быстрого различения точечных букв вполне объясняется законами торможения, дифференцировки условных рефлексов.

Один из принципиально важнейших выводов объективного изучения высшей нервной деятельности животных и человека устанавливает, что условный рефлекс может быть воспитан на *любой* внешний раздражитель, идущий с глаза, уха, кожи и пр. Собака одинаково научается реагировать слюнным рефлексом и на синий свет, и на стук метронома, и на почесывание кожи, важно только, чтобы этот новый условный возбудитель реакции

совпал несколько раз с действием основного, прирожденного, безусловного возбудителя. Любой элемент среды, любая частица мира, любое явление может выступить в роли условного раздражения. Процессы воспитания условного рефлекса во всех случаях будут одни и те же. В этом законе заключается важнейшее принципиальное положение педагогики дефективного детства, а именно: психологическая сущность воспитания условных реакций у слепого (осязание точек при чтении) и у глухого (чтение с губ) совершенно та же, что и у нормального ребенка, а следовательно, и природа воспитательного процесса дефективных детей в самом существенном та же, что и при воспитании нормальных детей. Вся разница только в том, что в отдельных случаях (при слепоте, глухоте) один орган восприятия (анализатор) заменяется другим — само же качественное содержание реакции остается тем же, как и весь механизм ее воспитания. Иначе говоря, поведение слепого и глухонемого может быть с психологической и педагогической точек зрения вполне приравнено к нормальному; воспитание слепого и глухого принципиально ничем не отличается от воспитания нормального ребенка.

Надо усвоить ту мысль, что слепота и глухота не означают ничего иного, как только отсутствие одного из путей для образования условных связей со средой. Глаз и ухо, называемые в физиологии рецепторами, а в психологии — органами восприятия, или внешних чувств, имеют биологическое назначение: они предупреждают организм об отдаленных изменениях среды. Это, по выражению Г. Деккера, как бы форпосты нашего организма в борьбе за существование. Их прямое назначение — воспринимать и анализировать внешние элементы среды, разлагать мир на отдельные части, с которыми связываются наши целесообразные реакции, для того чтобы возможно точнее приспособить поведение к среде. Само по себе поведение человека как совокупность реакций при этом, строго говоря, остается ненарушенным. Слепой и глухой способны ко всей палитре человеческого поведения, т. е. активной жизни. Особенность их воспитания сводится только к замене одних путей для образования условных связей другими. Еще раз повторяем: принцип и психологический механизм воспитания здесь те же, что и у нормального ребенка. Если таким путем объясняется чрезмерное развитие осязания у слепых и зрения у глухих, то особенности этих чувств обязаны своим возникновением функциональному богатству условных связей, переданных на эти органы с других, не действующих.

Осязание в системе поведения слепого и зрение у глухого играют не ту роль, что у нормально видящих и слышащих людей; обязанности осязания и поведения по отношению к организму, их функции другие: они должны провести огромное количество таких связей со средой, которые у нормальных людей проходят другими путями. Отсюда — их функциональное, приобретенное в опыте богатство, которое принималось по ошибке за прирожденное, структурно-органическое.

Отказ от легенды о биологической компенсации дефекта и правильное психофизиологическое представление о природе воспитания компенсирующих реакций позволяют нам подойти вплотную к самому основному и принципиальному вопросу педагогического учения о дефективности — о роли и значении специальной педагогики (тифло-, сурдопедагогики) в системе воспитания дефективных детей и связи этой педагогики с общими началами всякого воспитания. Прежде чем решать этот вопрос, подведем итоги. Мы можем сказать, что при психологическом рассмотрении никакой особой, принципиально отличной, отдельной педагогики дефективного детства не оказывается. Воспитание дефективного ребенка составляет предмет всего только одной главы общей педагогики. Отсюда непосредственно следует, что все вопросы этой трудной главы должны быть пересмотрены в свете общих принципов педагогики.

2

Основное положение традиционной специальной педагогики дефективного детства сформулировано Куртманом. Он считает, что слепого, глухонемого и слабоумного нельзя мерить той же мерой, что и нормального. В этом альфа и омега не только общераспространенных теорий, но и почти всей европейской и нашей практики воспитания дефективных детей. Мы же утверждаем как раз обратное психологическое и педагогическое положение: слепого, глухонемого и слабоумного можно и нужно мерить той же мерой, что и нормального. «По существу между нормальными и ненормальными детьми нет разницы,— говорит П. Я. Трошин,— те и другие — люди, те и другие — дети, у тех и у других развитие идет по одним законам. Разница заключается лишь в способе развития» (1915, с. XIII). Это утверждение принадлежит исследователю, стоящему, скорее, на биологической, нежели на социальной точке зрения в вопросах психологии и педагогики. Тем не менее он не может не отметить, что «детская ненормальность составляет в громадном большинстве случаев продукт ненормальных общественных условий» (там же, с. XV), и величайшая ошибка в том, что «в ненормальных детях видят только болезнь, забывая, что в них, кроме болезни, есть еще нормальная психическая жизнь, которая — в силу особых условий — получает такой примитивный, простой и понятный вид, которого мы не встретим у нормальных детей» (там же, с. 2).

Эта величайшая ошибка — воззрение на детскую ненормальность только как на болезнь — и привела нашу теорию и практику к опаснейшим заблуждениям. Мы тщательно изучаем крупицы дефекта, те золотники болезни, которые встречаются у ненормальных детей,— столько-то слепоты, столько-то глухоты, столько-то катаров евстахиевой трубы, столько-то извращений вкуса и т. д.— и не замечаем тех пудов здоровья, которые заложены в каждом детском организме, каким бы дефектом он ни страдал.

Непостижимо, что такая простая мысль до сих пор не вошла, как азбучная истина, в науку и практику, что до сих пор на 9/10 воспитание ориентируется на болезнь, а не на здоровье. «Сперва человек, а уж затем особенный человек, т. е. слепой» — вот лозунг научной психологии слепых, которая есть прежде всего общая психология нормального человека и уж «во второй линии» специальная психология слепых (F. Gerhardt, 1924, K. Bürklen, 1924). Надо сказать прямо, что слепоты (или глухоты) как психологического фактора для самого слепого (или глухого) не существует вовсе. Представление зрячих о том, что слепота — постоянное пребывание во тьме (или глухота — погружение в тишину и безмолвие), есть неверное и наивное мнение и совершенно ложная попытка зрячих проникнуть в психологию слепых. Мы непременно хотим представить себе, как слепой переживает свою слепоту, и производим для этого как бы мысленное вычитание из нашего обычного и нормального самочувствия, исключая из него свет и зрительное восприятие мира. А. М. Щербина, сам слепой, показал достаточно убедительно и наглядно, что это обычное представление ложно и, в частности, с психологической точки зрения совершенно неверна та картина внутренней жизни слепого ребенка, которую развертывает В. Короленко.

Слепой не ощущает тьмы непосредственно и вовсе не чувствует себя погруженным в мрак, «не силится освободиться от мрачной завесы», вообще *никак* не ощущает своей слепоты. «Необъятная тьма» вовсе не дана слепому в опыте как непосредственное переживание, и состояние его психики нисколько не испытывает боли от того, что его глаза не видят. Тьма не только не является для слепого непосредственной реальностью, но даже постигается им «при известном напряжении мысли», по свидетельству Щербины (1916, с. 5). Слепота как факт психологический не есть вовсе несчастье. Она становится им как факт социальный. Слепой не видит света не так, как зрячий с завязанными глазами, но «слепой так же не видит света, как зрячий человек не видит его своей рукой», по прекрасному сравнению А. В. Бирилева (1924, с. 81). Поэтому глубоко ошибается тот, кто думает, как Короленко, будто инстинктивное, органическое влечение к свету составляет основу психики слепого. Слепой, конечно, хочет видеть, но способность эта имеет для него значение не органической, неутоляемой потребности, а «практическое и прагматическое». Психика слепого, как правильно утверждает Щербина, ее своеобразие вырабатываются, создается «как бы вторая природа, и при таких условиях, — свидетельствует он, — своего физического недостатка *непосредственно* я ощущать не мог» (1916, с. 10).

В этом главное. Слепота есть нормальное, а не болезненное состояние для слепого ребенка и ощущается им лишь опосредованно, вторично, как отраженный на него самого результат его социального опыта.

Как же переживают слепые свою слепоту? По-разному, в зависимости от того, в каких социальных формах этот дефект

реализуется. Во всяком случае тот камень на душе, то огромное горе, то невыразимое страдание, которое заставляет нас жалеть слепого и с ужасом думать о его жизни,—все это обязано своим происхождением моментам вторичным, социальным, а не биологическим.

Представления слепого о мире не лишены предметной реальности; мир не открывается слепому сквозь дымку или завесу. Мы совершенно не учитываем, как органически и естественно развивают слепые почти чудесные возможности осязания. На границе научной истины стоит та мысль, что слепые не только не беднее, но и богаче зрячих. Знаменитая слепоглухонемая Е. Келлер писала, что чувство осязания дает слепому некоторые сладостные истины, без которых приходится жить зрячим, так как у них это чувство не усовершенствовано (H. Keller, 1920).

Так называемое шестое чувство (тепловое) у слепых, позволяющее им на расстоянии замечать предметы, и седьмое чувство (вибрационное) у глухонемых, позволяющее им улавливать движения, музыку и т. п., не представляют собой, конечно, ничего специфически нового для нормальной психики, но есть лишь доведенные до совершенства ощущения, имеющиеся и у нормальных детей. Однако мы и представить себе не можем, какой существенный момент в процессах познания мира эти чувства могут играть. Разумеется, нам покажется жалким заявление глухой, прослушавшей пьесу, разыгранную на пианино: «О, как хорошо! Я чувствовала это ногами» (Г. Деккер, 1923, с. 91), но факт очень важен сам по себе: для глухих существует музыка, гром, шум моря, как свидетельствует и Е. Келлер, для слепых — ночь и день, предметы на расстоянии, их величина и форма и т. д. (А. А. Крогиус[5], 1907).

Печальная участь слепых обусловлена не физической слепотой самой по себе, которая не есть трагедия. Слепота есть только предлог и повод для возникновения трагедий. «Причитания и вздохи,—говорит Щербина,—сопровождают слепого в течение всей его жизни; таким образом, медленно, но верно совершается огромная разрушительная работа» (1916, с. 39). Он же описывает случай, когда в училище слепых «служителю приходилось кормить 8-летнего мальчика с ложки просто потому, что в семье не решались ему представить возможности научиться есть самому» (там же, с. 40). Вот почему совершенно правильно педагогическая гигиена предписывает обращаться со слепым ребенком так же, как если бы он был зрячим, в том же возрасте учить его ходить, что и всех детей, обслуживать себя, заставлять его играть со зрячими детьми (lasset es soviel als möglich mit sehenden Kindern spielen), никогда не выражать в его присутствии жалости к нему из-за его слепоты и т. д. Тогда слепота переживается самими слепыми как «ряд мелких неудобств», по выражению Щербины (там же, с. 35). И многие слепые подпишутся под его заявлением: «При всем этом в моей жизни для меня есть своеобразная прелесть, отказаться от которой, думаю, я не согласился бы ни за

какие личные блага» (там же). На частиом, но глубоко поучительном вопросе о том, надо ли слепому знать свет, А. В. Бирилев, сам слепой, показывает, какие принципиально важные педагогические выводы должны быть сделаны из психологического утверждения: свет знать надо. Надо не потому, что у слепого есть инстинктивно органическое стремление к свету, при знакомстве со светом не следует переводить мир цветов на язык звуков и пр. «Свет представляет собой условия деятельности всех других лиц, ту практическую обстановку, влияние которой надо себе точно представлять, чтобы понимать зависящие от нее чужие и собственные приемы и правила поведения» (А. В. Бирилев, 1924, с. 83). Слепому важно знать, что за оконной занавеской его с улицы не видно, что, когда в комнате горит огонь и окна не завешены, всякий видит его и т. п. Ему надо иметь те важнейшие знания о мире, которые добыты человеком при помощи глаза. Мир устроен людьми главным образом как зрительный феномен, и к жизни в этом общем мире мы должны подготовить слепого ребенка. Следовательно, он должен знать свет. В самом больном вопросе воспитания слепых единственно правильная реальная точка зрения подсказывает нам этот выход.

Даже проблема света в воспитании слепого ребенка получает правильное решение, когда она ставится не как проблема биологическая, а как проблема социальная. В этом частном случае, думается нам, основная линия развиваемых здесь мыслей получает свое крайнее выражение.

Итак, с психологической точки зрения физический дефект вызывает нарушение социальных форм поведения. Если поведение живого организма есть его взаимодействие с миром, система приспособительных реакций к среде, то изменения этой системы раньше всего сказываются на перерождении и смещении социальных связей и условий, в которых совершается и осуществляется нормальный процесс поведения. Решительно все психологические особенности дефективного ребенка имеют в основе не биологическое, а социальное ядро.

Слепота в разной социальной среде психологически неодинакова. Слепота для дочки американского фермера, сына украинского помещика, немецкой герцогини, русского крестьянина, шведского пролетария — психологически совершенно разные факты. Психологически слепота не означает изъяна в душевной жизни. Воспитание дефективного ребенка (слепого, глухого) есть точно такой же процесс выработки новых форм поведения, установки условных реакций, что и у нормального. Вопросы воспитания дефективных детей, следовательно, могут быть решены только как проблема социальной педагогики. Социальное воспитание дефективного ребенка, основанное на методах социальной компенсации его природного недостатка, — единственный научно состоятельный и идейно верный путь. Специальное воспитание должно быть подчинено социальному, должно быть увязано с ним и даже больше — органически слиться с ним, войти в него как его

составная часть. Лекарственное питание дефективного ребенка не должно подрывать его нормального общего питания. Плох тот врач, который бы оставил больного без нормальной пищи, полагаясь на одни микстуры и пилюли. Так именно и поступает наша специальная школа, в которой Heilpädogogik (лечебная педагогика) пожрала нормальную, специальное воспитание поглотило социальное. Необходимость специального воспитания и обучения дефективных детей нами не отрицается. Напротив, мы утверждаем, что обучение слепых чтению или глухонемых устной речи требует специальной педагогической техники, особых приемов и методов. И только научное знание техники может создать настоящего педагога в этой области. Однако мы не должны забывать и того, что надо воспитывать *не слепого, но ребенка* прежде всего. Воспитывать же слепого и глухого — значит воспитывать слепоту и глухоту и из педагогики детской дефективности превращать ее в дефективную педагогику.

У нас специальная школа как раз и приносила ребенка в жертву слепоте или глухоте. Здорового, полноценного в ребенке школа не замечала. Это она получила в наследие от европейской специальной школы, которая по своим социальным корням и по педагогическому направлению насквозь буржуазно-филантропична и религиозна.

Если вы прочтете отчеты о состоянии германских школ для слепых и глухих, вы будете поражены высотой специальной педагогической техники, гигиенической обстановкой и пр. Но невыносимый душок богадельни, но затхлая атмосфера какого-то склепа, но нездоровый моральный воздух веют с каждой страницы. Самое важное в воспитании и образовании слепоглухонемых в Германии, полагает Н. Хоппе, чтобы они несли с верой и терпением возложенный на них господом крест и научились в своей тьме уповать на вечный свет.

Не только для самого слепого его слепота есть факт социальный, но и для целых эпох и стран известная система воспитания слепых и известный взгляд на них становятся социально неизбежными. Раскрепостить специальную школу от рабства, т. е. от физического дефекта, которым она закабалена и подчинена, питая его, а не леча; освободить ее от всякого следа филантропически-религиозного воспитания; перестроить ее на здоровых основах педагогики; освободить ребенка от непосильной и бессмысленной тяготы специальной выучки — вот задачи, выдвигаемые перед нашей школой и научным пониманием предмета, и требованиями действительности.

То, о чем всегда мечтало человечество как о религиозном чуде: чтобы слепые прозрели и немые заговорили,— осуществить призвано социальное воспитание, возникающее в величайшую эпоху окончательного переустройства человечества.

Вероятно, человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие. Но гораздо раньше оно победит их в социальном и педагогическом плане, чем в плане медицинском и

биологическом. Возможно, что недалеко то время, когда педагогика будет стыдиться самого понятия «дефективный ребенок» как указания на какой-то неустранимый недостаток его природы. Говорящий глухой, трудящийся слепой—участники общей жизни во всей ее полноте, не будут сами ощущать своей неполноценности и не дадут для этого повода другим. В наших руках сделать так, чтобы глухой, слепой и слабоумный ребенок не были дефективными. Тогда исчезнет и само это понятие, верный знак нашего собственного дефекта. Благодаря евгеническим мерам, благодаря изменившемуся социальному строю человечество придет к иным, более здоровым условиям жизни. Число слепых и глухих сократится неимоверно. Может быть, слепота и глухота исчезнут окончательно. Но задолго до этого они будут побеждены социально. Физически слепота и глухота еще долго пробудут на земле. Слепой останется слепым и глухой—глухим, но они перестанут быть дефективными, потому что дефективность есть понятие социальное, а дефект есть нарост на слепоте, на глухоте, на немоте. Сама по себе слепота не делает ребенка дефективным, не есть дефективность, т. е. недостаточность, неполноценность, болезнь. Она становится ею только при известных социальных условиях существования слепого. Она есть знак разницы между его поведением и поведением других.

Социальное воспитание победит дефективность. Тогда, вероятно, нас не поймут, если мы скажем о слепом ребенке, что он дефективный, но о слепом скажут, что он слепой и о глухом—глухой и *ничего больше.*

3

Слепота означает отсутствие одного из органов чувств (анализаторов). Ошибку делают те педагоги, которые полагают, что сущность воспитательной работы со слепыми заключается в развитии у них остальных, сохранившихся органов восприятия—слуха, осязания и т. д. В научной литературе неоднократно указывалось: чрезвычайно распространенное общее мнение, будто слепые обладают исключительными музыкальными способностями, особо тонким слухом и будто все они прирожденные музыканты, глубоко ошибочно. Всякий слепой есть непременно слепой музыкант—так думают обычно. Между тем слепые не выдвинули до сих пор ни одного большого музыканта. И даже посредственные музыканты нечасто выходят из их среды. Только огромное количество церковных певчих, уличных музыкантов, таперов и оркестрантов для дешевой эстрады плодило прежнее музыкальное образование слепых. Оно идейно связано с легендой о биологической компенсации физического дефекта и должно отмереть вместе с последней. П. Трошин, наблюдая ощущения дефективных детей, отмечает, что обычные представления в педагогике о первостепенной и фундаментальной важности развития органов чувств сильно преувеличены. Сохранение анализато-

ров и даже развитие их совершенно не гарантируют сколько-нибудь высокого и сложного строя личности.

Очевидно, речь должна идти не о развитии органов восприятия как о первой задаче тифло- и сурдопедагогики, но о некоторых более сложных и целостных, активных и действенных формах детского опыта. Кто полагает, что дефект слепоты компенсируется воспитанием слуха и осязания, тот заблуждается и стоит всецело на старой точке зрения и вне круга социальной педагогики.

Создание социальной тифлопедагогики вместо медицински-филантропической — задача величайшей научной важности и огромной практической ценности. Сейчас может идти речь только о том, чтобы попытаться нащупать иекоторые ее отдельные точки. Этой попытке и посвящена настоящая глава. На место биологической компенсации должна выступить идея социальной компенсации дефекта. Психика, особенно разум — функция социальной жизни. Голый физический стимул света не есть полная реальиость; истолкование, даваемое ему посредством социальной деятельности и мысли, придает ему все богатство его значения, по мысли Д. Дьюи (1907). Таким образом, слепота, лишающая только «голого физического стимула», не закрывает наглухо окон в мир, не лишает «полной реальности». Она лишь заставляет социальное *истолкование* этих физических стимулов перенести на другие стимулы и связать с ними. Она может быть компенсирована в большей мере другими стимулами. Важно научиться читать, а не просто видеть буквы. Важно узнавать людей и понимать их состояние, а не смотреть им в глаза. Работа глаза выступает в конце концов в подчиненной роли орудия для какой-либо деятельности и может быть заменена работой другого орудия. Совершенно справедлива мысль А. В. Бирилева, что слепой может пользоваться глазом другого человека, чужим опытом как орудием зрения. Здесь чужой глаз выступает в роли прибора или инструмента, вроде микроскопа или телескопа. Когда нам говорят, что изучение оптических явлений для слепого «возможно при условии использования другого человека в качестве орудия опыта, для ознакомления с исследуемым явлением» (А. В. Бирилев, 1924, с. 90), то здесь утверждается гораздо более широкая и важная истина, нежели только методическое правило, как проходить в школах для слепых одну из глав физики. Здесь устанавливается, независимо от ближайших практических выводов, та важная мысль, что такие вопросы, которые кажутся абсолютно неразрешимыми в круге индивидуального воспитания слепого ребенка, оказываются разрешимыми, как только привлекается *другой человек.*

В этом заключается целительный прыжок (salto vitale) тифлопедагогики и всякой специальной педагогики — выход за пределы индивидуалистической педагогики, из того «дуэта» между учителем и учеником, который лежал в основе традиционного воспитания. Как только к тифлопедагогическому процессу привлечен

новый элемент—опыт другого человека, использование чужого глаза, сотрудничество со зрячим,—так сейчас же мы оказываемся на принципиально новой почве и слепой приобретает свой микроскоп и телескоп, которые безмерно расширяют его опыт и тесно вплетают его в общую ткань мира.

Психологически задача воспитания слепого сводится теперь к тому, чтобы всю специальную символику и сигнализацию связать с другими анализаторами—кожными, слуховыми и т. д. Только этим и отличается тифлопедагогика от общей педагогики. Часть условных связей передается на кожный или другой какой-либо анализатор. Слепой читает, ощупывая пальцами выпуклые точки,—важно, что он читает, читает *точно таким же образом, как и мы,* а то, что он делает это другим способом, пальцем, а не глазом, конечно же, не может иметь принципиального значения. Не все ли равно: читать немецкий текст, написанный латинским или готическим шрифтом. Важно значение, а не знак. Переменим знак, сохраним значение.

Отсюда, конечно, следует, что необходимо специальное воспитание слепых, специальная школа, формирующая навыки этой особой символики. *Разница символики при абсолютном тождестве содержания всякого воспитательного и образовательного процесса*—вот основной принцип тифлопедагогики.

Однако специальная школа создает систематический отрыв от нормальной среды, изолирует слепого и помещает его в узкий, замкнутый мирок, где все приспособлено к дефекту, где все рассчитано на него, где все напоминает о нем. Эта искусственная среда не имеет ничего общего с тем нормальным миром, в котором придется жить слепому. В специальной школе очень скоро создается затхлая, госпитальная атмосфера, больничный режим. Слепой вращается в узком кругу слепых. В этой среде дефект все питает, все фиксирует слепого на его слепоте и «травмирует» его именно в этом пункте. Слепота не преодолевается в такой школе, но воспитывается и усиливается. Не только не развиваются в такой школе те силы слепого, которые помогли бы ему впоследствии войти в обычную жизнь, но и систематически атрофируются. Душевное здоровье, нормальный строй психики дезорганизуются и расщепляются, слепота обращается в психическую травму. Но, что самое важное, специальная школа усиливает ту «психологию сепаратизма», по выражению Щербины, которая и без того сильна у слепого.

Специальная школа по своей природе антисоциальна и воспитывает антисоциальность. Нам надо думать не о том, чтобы как можно раньше изолировать и выделять слепых из жизни, но о том, как раньше и теснее вводить их в жизнь. Слепому придется жить в общей жизни со зрячими, надо и учить его в общей школе. Конечно, известные элементы специального образования и воспитания нужно сохранить за специальной школой или внести в общую школу. Но принципиально должна быть создана такая комбинированная система специального и общего воспитания,

которую выдвигает Щербина. Для того чтобы преодолеть антисоциальность специальной школы, необходимо провести научно обоснованный опыт совместного обучения и воспитания слепых со зрячими, опыт, имеющий громадное будущее. Круг развития здесь идет диалектически: сначала тезис общего образования ненормальных с нормальными, затем антитезис — специальное образование. Задача нашей эпохи — создать синтез, объединив в некоторое высшее единство здоровые элементы тезиса и антитезиса.

Другая мера заключается в том, чтобы разбить стены наших специальных школ. Теснее входить в контакт со зрячими, глубже в жизнь. Широкое общение с миром, основанное не на пассивном изучении, а на активном и действенном участии в жизни. Широкое общественно-политическое воспитание, выводящее слепого из узкого круга, отведенного ему его недостатком, участие в детском и юношеском движении — вот величайшие рычаги социального воспитания, при помощи которых можно пустить в ход огромные воспитательные силы.

До сих пор в отчетах школ мы читаем, что «комсомол чурается» слепых. Здесь уже задача не столько воспитания слепых, сколько перевоспитания зрячих. Зрячим необходимо переменить отношение к слепоте и к слепым. Перевоспитание зрячих составляет огромной важности общественно-педагогическую задачу.

Надо в корне перестроить и труд в школах для слепых. До сих пор он строился на началах инвалидности и филантропии. Слепого обучают обычно вспомогательным средствам, ведущим к нищенству. В обучении музыке, плетении безделушек и пр., в обучении труду не принимается в расчет то, что должно составить будущую основу его жизни. Обычно труд в школах слепых преподносится детям в искусственно препарированном виде. Из него тщательно удаляются все элементы социально-организационного порядка, которые обычно передаются зрячим. Слепые остаются исполнителями. Вот почему такое «трудовое воспитание» готовит инвалидов. Оно не только не приучает к тому, чтобы организовать труд, суметь найти для него место в жизни, но заведомо атрофирует это умение. Между тем именно социальный и организационный моменты труда имеют для слепого большое педагогическое значение. Трудиться — вовсе не значит уметь делать щетки или плести корзину, но нечто неизмеримо большее.

Со стороны образовательной труд и обучение носят обычно индивидуально ремесленнический, кустарнически-предметный характер. Ни достаточного общетрудового политехнического фундамента, ни производственного профессионального значения такой труд почти не имеет. Наконец, такой труд не приучает сотрудничать. Отсюда — очень узкий круг ремесел и видов труда, доступных слепому. Сотрудничество со зрячим должно стать основой трудового воспитания. На этой основе создается истинное обще-

ние со зрячими, и труд окажется той узкой дверью, через которую слепой войдет в жизнь. Создайте здоровый труд — остальное приложится.

Труд в школах слепых имеет еще одно огромное значение. Дело в том, что нигде вербализм, голая словесность не пустили таких глубоких корней, как в тифлопедагогике. Слепой все получает в разжеванном виде, ему обо всем рассказывают. Здесь грозит особая опасность помимо тех общих соображений, которые всегда выдвигаются против словесного метода. Слова особенно не точны для слепого, поскольку опыт его складывается иным образом (вспомним, как в старинной и умной басне зрячий поводырь объясняет слепому, какое молоко), слово для слепого особенно часто «звук пустой». Преподнося все в разжеванном виде, мы приводим к тому, что сам слепой разучивается жевать. Получая в готовом виде всякое знание, он сам разучивается понимать его. Зрячий ребенок найдет, где развить свои исследовательские способности, слепого же мы обрекаем на то, что он вечно будет нуждаться в поводыре. Конечно, способы самодеятельного воспитания труднее изыскать для слепого, чем для зрячего, но они существуют и должны быть открыты. Мы должны все время помнить, что слепота есть постоянное, нормальное состояние для данного организма и не означает психологически ничего иного, как только некоторое изменение в общей линии социального приспособления. Это специальное обучение в сущности так легко, что не может создать очень серьезного уклона в сторону от общей линии. Все же оно уводит в сторону от общей дороги. Поэтому оно должно быть компенсировано удесятеренным выгибом в обратную сторону к жизни. Воспитание слепого должно ориентироваться на зрячего. Вот постоянный «норд» нашего педагогического компаса. До сих пор мы обычно поступали как раз наоборот: мы ориентировались на слепоту, забывая, что только зрячий может ввести слепого в жизнь и что если слепой поведет слепого, то не оба ли они упадут в яму?

4

Проблема воспитания глухонемых составляет, по всей вероятности, самую увлекательную и трудную главу педагогики. Глухонемой физически более приспособлен к познанию мира и к активному участию в жизни, чем слепой. За исключением некоторых, обычно не очень значительных, расстройств в области того чувства, которое дает сведения об определенных изменениях положения тела в пространстве, в области равновесия (Н. А. Попов[6], 1920), глухонемой сохраняет почти все возможности физических реакций, как и нормальный человек. Что самое важное, глухонемой сохраняет глаз и благодаря этому возможность контроля за собственными движениями, которые у него могут быть выработаны с совершенно нормальной точностью. Как трудовой аппарат, как человеческая машина, тело глухонемого

немногим разнится от тела нормального человека, и, следовательно, для глухого сохраняется вся полнота физических возможностей, телесного развития, приобретения навыков и трудовых умений. В этом смысле глухонемой не является обделенным, и поэтому он в неизмеримой степени счастливее слепого. Все виды трудовой деятельности могут быть доступны глухонемому, за исключением очень немногих областей, связанных непосредственно со звуком (настройка музыкальных инструментов и т. п.). Если, несмотря на это, в сурдопедагогике до сих пор пользуются обычно узким кругом большей частью бесполезных ремесел, то виной этому близорукость и филантропически-инвалидный подход к воспитанию глухонемого.

При правильном подходе к делу именно здесь открывается широчайшая дверь в жизнь, возможность участия в комбинированном труде с нормальными, возможность высших форм сотрудничества, которое, избегнув паразитических опасностей, может послужить социальному моменту, стать основой всей сурдопедагогики. Но об этом ниже. Здесь же скажем до конца о труде. Изготовление безделушек и продажа их, отсутствие расчета на последующую жизнь, кустарнически-ремесленный, индивидуально-замкнутый труд является ничем не оправдываемым с научной точки зрения пережитком прошлого. Отсутствие слуха означает меньшее поражение, чем отсутствие зрения. Мир представлен в человеческом сознании преимущественно как зрительный феномен. Звуки в природе человека играют неизмеримо меньшую роль. Глухой в конце концов не теряет ни одного существенного элемента мира. Казалось бы, глухонемота и должна составлять неизмеримо меньший недостаток, чем слепота. С биологической точки зрения так оно действительно и есть, и глухое животное, вероятно, менее беспомощно, чем слепое. Не то человек. Глухонемота человека оказывается неизмеримо большим несчастьем, чем слепота, потому что она изолирует его от общения с людьми. Немота, лишая человека речи, отрывает его от социального опыта, выключает из общей связи. Глухонемота—недостаток социальный по преимуществу. Она прямее, чем слепота, нарушает социальные связи личности.

Итак, первая проблема сурдопедагогики заключается в том, чтобы вернуть глухонемому речь. Это возможно. Дело в том, что глухота означает обычно поражение только слуховых, но не речевых нервов или центров. Органы речи и связанные с ними нервные пути и центры обычно сохраняются. Таким образом, немота здесь не органическое поражение, а просто недоразвитие вследствие того, что глухой не слышит слов и не может выучиться речи. Поэтому обучение глухонемого устной речи сводится не только к замене одного анализатора другим—уха глазом, когда глухой научается считывать с губ говорящего и как бы слышать глазами, но и к еще одному важному психологическому механизму, лежащему в основе речи, именно механизму, возвращающему на самого говорящего раздражения его же речи и

позволяющему контролировать и регулировать течение речи (Л. С. Выготский.—В сб.: Психология и марксизм, 1925). Здесь этот механизм заменяется кинестетическими ощущениями, возникающими при произносительных движениях. Ощущения эти крайне слабы, движения губ далеко не точно передают все звуки, артикулирование при речи требует невидимых движений внутри закрытого рта, и поэтому обучение устной речи превращается для глухонемого в каторжно-тяжелый труд.

Наряду с обучением глухонемых устной речи (так называемый немецкий метод) у глухонемых существует еще два языка: 1) язык естественной мимики, язык жестов и 2) методический язык знаков, условная азбука, состоящая из различных движений кисти рук и пальцев, так называемая дактилология, или письмо в воздухе. Оба эти языка неизмеримо легче для глухонемого; а язык жестов составляет его естественный язык. Устная речь, напротив, противоестественна для глухонемого (Н. М. Лаговский, 1911). Однако из этих трех возможных языков мы, несомненно, должны отдать предпочтение самому трудному и противоестественному— устной речи. Она неизмеримо труднее дается, но и неизмеримо больше дает. В самом деле, хотя мимика и составляет первоначальный язык немого и основу французского метода (Н. М. Лаговский, 1910), тем не менее она должна быть отброшена, так как является языком бедным и ограниченным. Она замыкает глухого в узкий и тесный мирок знающих этот примитивный язык. Мимика очень скоро вырождается в жаргон, понятный только данной школе, и допускает общение лишь с небольшим количеством людей. Мимика позволяет давать только самые грубые предметные и конкретные обозначения. До абстрактных понятий, до отвлеченных представлений она никогда не доходит. Ведь речь есть не только орудие общения, но и орудие мысли, сознание развивается главным образом при помощи речи и возникает из социального опыта. Отсюда ясно, что мимика обрекает глухого на полнейшее недоразвитие.

Многие исследователи утверждали, что сознание глухонемых, лишенных речи, немногим превышает сознание человекоподобных обезьян. Можно оспаривать это утверждение, но во всяком случае согласиться с мнением Цеха, что «мышление глухонемых, ограничивающееся его собственными наблюдениями, познанием и опытом, есть только по форме, а не по материалу человеческое мышление» (цит. по кн.: Н. М. Лаговский, 1911, с. 116). Прав П. Наторп, когда говорит, что «человек становится человеком только благодаря человеческой общности... Отдельный человек— это, собственно, лишь абстракция, подобно атому в физике...» (1911, с. 76—77). Даже человеческое восприятие не развивалось бы у человека вне человеческой общности. Именно речь является основой и носительницей такого социального опыта; даже размышляя в одиночестве, мы сохраняем фикцию общения. Иначе говоря, без речи нет ни сознания, ни самосознания. Что сознание возникает из социального опыта, можно легко убедиться именно

на примере глухонемых. Так ли это или не так—во всяком случае обучать глухонемого речи означает не только давать ему возможность общаться с людьми, но и развивать в нем сознание, мысль, самосознание. Это возвращение его в человеческое состояние.

Итак, мимика осуждена с научной и социальной точек зрения. Однако и дактилология (письмо в воздухе, методический язык знаков, ручная азбука) сама по себе оказывается недостаточной для обучения глухонемого. Она все же остается языком, не понятным для окружающих, и ставит между немыми и миром посредующее звено в виде человека, понимающего эту речь и служащего как бы переводчиком ее на общий язык.

Предлагалось вводить ручную азбуку и мимику в качестве вспомогательного приема обучения речи. Таковы были теоретические соображения В. Штерна и других; такова же была практика некоторых американских школ. Опыт с несомненностью показал, что мимика несовместима с устной речью, что по психофизиологическим законам мимика вытесняет устную речь. И. Гейдзик[7], прежде сам горячий сторонник мимики, позже называл мимику в школах глухонемых «лисой в курятнике», а школы с комбинационными методами—«ни рыбой ни мясом» (цит. по кн.: Ф. Вернер[8], 1909, с. 48), потому что в них нет метода. Ф. Вернер достаточно убедительно показал, что средство мышления и средство общения должно быть одним и тем же (1909). Аббат Ш. Делепе[9] говорил: «Наш язык—не их язык» (цит. по кн.: Ф. Вернер, 1909). Задача чистого устного метода в том и состоит, чтобы привить глухим наш язык. Итак, остается чистый устный метод как единственно могущий возвратить глухонемого человечеству. Однако этот метод бесконечно труден для детей. Только благодаря исключительной жестокости он мог удерживаться и развиваться в немецкой школе. Исключительная и неслыханная жестокость—неизбежный спутник чистого устного метода, ибо, как признают сами его защитники, *«из всех методов обучения устный метод более всего противоречит природе глухонемого, но ни один из методов не в состоянии возвратить глухонемого человеческому обществу так, как это может сделать устный метод»* (Ф. Вернер, 1909, с. 55).

Обучение глухонемого и строится в противоречии с природой ребенка. Надо изломать природу ребенка, чтобы обучить его речи. Вот поистине трагическая проблема сурдопедагогики. Гейдзик был глубоко прав, когда говорил, что «следовало бы полиции закрыть все те училища глухонемых, в которых совершенно устранена мимика» (цит. по кн.: Ф. Вернер, 1909, с. 48). И в самом деле, мимику изгнать невозможно: она—естественный язык ребенка. Ее запрещают, за ее употребление наказывают, но это не значит, что ее побеждают.

Мы специально остановились на этом труднейшем вопросе, чтобы показать, что и этот центральный, но специальный вопрос обучения глухонемого есть вместе с тем и общий вопрос социального воспитания и только как таковой он получает возможность

разрешения. Если мы хотим привить устную речь глухому ребенку, мы должны ставить вопрос шире, чем только в плоскости обсуждения специальных свойств метода. Метод чудесен, но он заставляет выбивать зубы ученикам, он приводит к тому, что ученик выучивается немногим словам, из которых обычно не умеет построить логическую фразу, что ребенок тайком говорит мимикой, что преподаватели должны быть полицейскими и ловить учеников, прибегающих к мимике, и т. д.

В чем же выход? Конечно, единственно в том, чтобы вынести вопрос из узких рамок уроков артикуляции и поставить его как вопрос в целом. Ни один нож сам по себе ни плох, ни хорош — все зависит от того употребления, которое ему дается в руке хирурга или разбойника. Ни один метод сам по себе ни плох, ни хорош, только в общей системе воспитания он получает свое оправдание или осуждение. В старой системе устный метод был убийствен, в новой он может стать спасительным. Конечно, мы должны совершенствовать самый метод, технику обучения. Мы должны бороться против аналитического метода обучения отдельным звукам, должны бороться за целую фразу, искать путей для подчинения мимики устной речи.

В этом отношении едва ли не самое интересное представляет собой моноральная система Г. Форхгаммера[10], который прежде выдвигал письменную речь как важнейшее средство обучения речи. Объединение рта и руки в произношении немого тем и замечательно, что впервые ставит движения руки в подчиненное по отношению к устной речи положение, вводя эти движения для обозначения невидимых элементов звуков. Психологически эта система многое обещает, так как облегчает усвоение устной речи, позволяет перейти к чистой речи и т. д.

Но ни эта система, ни какая-либо другая *сама по себе* не есть выход из положения. Нужно организовать жизнь ребенка так, чтобы речь была ему нужна и интересна, а мимика не интересна и не нужна. Обучение следует направить по линии детских интересов, а не против нее. Из инстинктов ребенка надо сделать своих союзников, а не врагов. Надо создавать потребность в общечеловеческой речи — тогда появится и речь. Опыт говорит за это. Когда ученики, выпущенные из школы, приходят туда через 5—6 лет, то обычно оказывается, что жизнь довершает дело школы. Если глухонемые бывают поставлены в такие жизненные условия, что речь для них необходима, они ее развивают и овладевают ею всецело. Если же они на задворках жизни остаются приживалами, то возвращаются к немоте.

Наша специальная школа не только не может «окунуть ребенка в речь», по выражению Штерна, но все в ней организовано так, чтобы убить потребность в устной речи. Речь рождается из потребности общения и мысли; мысль и общение являются в результате приспособления к сложным жизненным условиям. А. Гуцман справедливо говорит, что большинству выпущенных из школ глухонемых недостает умения справляться с явлениями и

требованиями общественной жизни (1910, с. 6). Происходит это, конечно, от того, что сама школа изолирует детей от мира. *Все должно в общем оставаться по-старому*, формулирует Ф. Вернер итог спора с противниками чистого устного метода. *Все должно быть перестроено по-новому* для того, чтобы устный метод мог принести плоды, говорим мы.

Совместное обучение с нормальными детьми, выдвигавшееся много раз (Гразер и др.), сейчас, к сожалению, не может еще стать вопросом ближайшей очереди, но лозунг Гразера есть и наш лозунг: «Мы должны дойти до того, чтобы каждый начальный учитель умел обучать и глухонемых и, следовательно, чтобы каждая начальная школа вместе с тем была и училищем для глухонемых» (цит. по кн.: Ф. Вернер, 1909, с. 35). Пока мы не дошли до этого, мы должны всячески приближать школу к жизни, училище глухонемых к обыкновенной школе *. Мы должны вернуться к положению М. Гилла[11] о том, что следует развивать речь у глухонемого ребенка так же, как жизнь создает ее у нормального. Выход здесь не в немецкой, или французской, или итальянской системе, а только в приближении к жизни. Г. Венде[12], делая обзор развития обучения глухонемых в Германии, правильно отмечает три эпохи: 1) Am Anfang war das Wort; 2) Am Anfang war die Sache; 3) Am Anfang steht die Tat, das Ereignis ** (G. Wende, 1915).

Ни речь сама по себе, ни наглядное, предметное обучение речи не могут удовлетворить нас. Артикуляция не есть самоцель. Речь всегда есть плюс еще нечто, речь как часть целого поведения, поступка, действия, опыта. Все остальные и специальные и общие соображения о воспитании подчиняются этому главному соображению и требованию раннего (с двух лет) обучения глухих детей речи и связи речи с другими предметами и т. д. Участие в жизни, активное и трудовое, должно начинаться в школе; на нем должно быть построено все остальное. Если школьников будут учить делать тряпичных негров и продавать их на улице, дети никогда не научатся устной речи, потому что просить подаяния легче немому. Через активную организацию жизни в школе ученик придет к умению войти в жизнь. Нам надо расстаться с идеалом немецкой школы—ее семейственностью, бесконечной мелочной опекой над учеником (глухих детей в некоторых школах не оставляют ни минуты без надзора), с ее механическим обучением артикуляции.

Вопрос обучения глухонемых устной речи, таким образом, оказывается не только специальным вопросом метода, но и

* На последнем конгрессе социального обеспечения слепых, проходившем в Штутгарте в августе 1924 г. (см.: Жизнь слепых, 1924, № 5), немецкая система отдельного воспитания слепых была подвергнута сокрушительной критике. Ей была противопоставлена американская практика возможно теснейшего общения и сотрудничества со зрячими. То же, несомненно, произойдет и с глухими.

** 1) Вначале было слово; 2) вначале было дело, 3) вначале стоит действие или событие.

центральным вопросом принципиальных основ сурдопедагогики. Только наметив центр, можно верно начертить окружность и соединить ее радиусами с центральной точкой. Все определяющая центральная точка сурдопедагогики есть *социальное воспитание глухонемого во всем огромном значении этого* слова.

5

Понятие умственной отсталости есть самое неопределенное и трудное понятие специальной педагогики. Мы до сих пор не имеем сколько-нибудь точных научных критериев для распознавания истинного характера и степени отсталости и не выходим в этой области за пределы самого приблизительного и грубого эмпиризма. Одно для нас несомненно: умственная отсталость есть понятие, покрывающее смешанную группу детей. Здесь мы встретим детей патологически отсталых, физически недостаточных и отсталых вследствие этого. В этой группе мы встретим и другие разнообразные формы и явления. Так, наряду с патологической отсталостью мы увидим физически вполне нормальных детей, отсталых и недоразвитых из-за тяжелых и неблагоприятных условий жизни и воспитания. Это социально отсталые дети.

Итак, отсталость далеко не всегда факт, обусловленный длинным рядом наследственных изменений, но очень часто результат несчастного детства. В том и в другом случае с педагогической точки зрения мы имеем, можно предположить, довольно сходные явления, которые могут быть охарактеризованы как полное или частичное недоразвитие всего организма, проявляющееся в самых разных степенях. За исключением заболеваний, в явлениях детской умственной отсталости мы имеем дело с фактами недоразвития, и ни с чем больше.

У таких детей основные жизненные процессы могут протекать вполне нормально, так что они могут служить источником наших знаний о детской природе. Глубоко верна мысль Трошина о том, что у детей в самом чистом, нормальном, прозрачном и простом виде протекают основные процессы и что изучение ребенка должно начинаться с этих самых чистых и простых форм.

Очень частая в педагогическом обиходе и литературе формула определяет задачу воспитания глубоко отсталых детей как формирование из них «социально нейтральных личностей». Речь идет о том, что социальное воспитание в данном случае как будто может преследовать чисто отрицательные цели. Не говоря уже о том, что «социально нейтральных личностей» вообще не существует, было бы величайшей ошибкой закрывать глаза на те положительные задачи, которые встают здесь перед педагогикой. Жизнь бесконечно сложна и дифференцированна, в ней всегда может найтись место для активного, а не нейтрального, ребенка даже пониженной одаренности. В самом ребенке есть все для того, чтобы стать активным участником социальной жизни. Легенда о пониженном социальном инстинкте или «определенном понижении

общественных импульсов» у умственно отсталого (А. Н. Граборов, 1925) должна быть оставлена. Факт, что социальная личность отсталого ребенка ущербна и не развита. Но нигде социальный характер дефективности не обнаруживается с такой очевидностью, как именно здесь. Отсталый ребенок сам собой выпадает из среды сверстников. Клеймо дурака или дефективного ставит его в совершенно новые социальные условия, и все это развитие протекает уже в совершенно новом направлении.

Социальные последствия дефекта усиливают, питают и закрепляют сам дефект. В этой проблеме нет ни одной стороны, где бы биологическое можно было отделить от социального. Нигде это не видно с такой ясностью, как в вопросе полового воспитания. Многие авторы (например, А. Н. Граборов, 1925) высказываются за раздельное воспитание полов во вспомогательной школе. Но половой инстинкт скорее понижен, чем обострен и повышен у таких детей. Вся возникающая ненормальность их сексуального поведения имеет вторичный характер. Поэтому правильно организованное социальное воспитание во вспомогательной школе предполагает непременно совместное обучение мальчиков и девочек.

Центральная педагогическая проблема и в этой школе — связь специального обучения с общими началами социального воспитания. «Психическая ортопедия», «сенсорная культура», проходимые на особом дидактическом материале, должны без остатка раствориться в игре, в занятиях, труде. Классические уроки тишины бессмысленны и тягостны, когда они преподносятся как уроки. Но при игре в молчанку или при целевой тишине, когда дети знают, для чего надо сохранять тишину, это прекрасное воспитательное средство. «Специальное» обучение должно утратить свой «специальный» характер, и тогда оно станет частью общей воспитательной работы. Оно должно пойти по линии детских интересов. Вспомогательная школа, созданная только в помощь нормальной, не должна *никогда* и *ни в чем* порывать связи с последней. Специальная школа должна часто забирать на время отсталых и возвращать их вновь. Установка на норму, полное изгнание всего, что отягощает дефект и отсталость,— вот задача школы. Обучаться там не должно быть стыдно, и на ее дверях не должно быть надписи: «Оставь надежду, кто сюда входит».

Представим себе, что в какой-нибудь стране благодаря особым условиям дефективные дети представляли бы исключительную ценность, на их долю выпадала бы какая-то особая миссия или социальная роль. Представить себе это трудно, но вполне возможно: ведь когда-то слепой казался рожденным для того, чтобы быть судьей, мудрецом, прорицателем. Вообразим, что слепота была бы для чего-либо нужна, социально полезна. Ясно, что тогда слепота означала бы совсем другую социальную судьбу для человека и из дефекта стала бы достоинством. Поскольку верна та мысль, что субъективно для самого слепого слепота не составляет изъяна, постольку мы должны принять, что в такой

стране слепота (или глухота) никогда не могла бы стать дефектом и слепой ребенок—дефективным. Следовательно, «дефективность» уже есть социальная оценка слепоты и глухоты. Время подобных воображаемых стран в научном рассуждении давно прошло, и такие примеры потеряли всю силу доказательности. Такой страны, конечно, нигде нет, она есть чисто логическая конструкция. Но мы сочли возможным воспользоваться в заключение таким рассуждением потому, что наша задача не ввести и подтвердить новую мысль, но выяснить до конца основную мысль настоящей статьи: слепота и глухота могут и не быть дефективностью. Если мы создадим такую страну, где слепой и глухой найдут место в жизни, где слепота не будет означать непременно недостаточности, там слепота не будет дефективностью. Социальная педагогика н призвана осуществить эту мысль дефектологической психологии. Преодолеть дефективность—вот основная мысль. Приведенным примером нам хотелось показать, что это утверждение не есть парадокс, но мысль, прозрачная насквозь и ясная до самого дна.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДЕФЕКТОЛОГИИ

СЛЕПОЙ РЕБЕНОК[1]

У них (слепых.—*Л. В*) развиваются такие особенности,
которых мы не можем заметить у зрячих,
и надо полагать, что в случае исключительного
общения слепых со слепыми,
без всякого сношения со зрячими,
могла бы возникнуть особая порода людей.

*К. Бюрклен**

1

Если оставить в стороне частности и пренебречь деталями, можно представить развитие научных взглядов на психологию слепых в виде одной линии, которая идет от глубокой древности до наших дней, то теряясь во тьме ложных идей, то появляясь опять с каждым новым завоеванием науки. Как магнитная стрелка указывает на север, так эта линия указывает на истину и позволяет оценить всякое историческое заблуждение степенью его отклонения от этого пути углом искривления основной линии.

В сущности наука о слепом человеке, поскольку она шла к истине, вся сводится к развертыванию одной центральной идеи, которой человечество тысячелетиями пытается овладеть, потому что она не только идея о слепом, но и вообще о психологической природе человека. В психологии слепых, как и во всяком знании, заблуждаться можно по-разному, но идти к истине только одним путем. Эта идея сводится к тому, что слепота есть не только отсутствие зрения (дефект отдельного органа); она вызывает глубочайшую перестройку всех сил организма и личности.

Слепота, создавая новый, особенный склад личности, вызывает к жизни новые силы, изменяет нормальные направления функций, творчески и органически пересоздает и формирует психику человека. Следовательно, слепота есть не только дефект, минус, слабость, но и в каком-то смысле источник выявления способностей, плюс, сила (как это ни странно и ни похоже на парадокс!).

Эта идея пережила три главных этапа, из сопоставления которых становится ясным направление, тенденция ее развития. Первая эпоха может быть обозначена как мистическая, вторая — наивно-биологическая и третья, современная — научная или социально-психологическая.

* K. Burklen, 1924, с. 3.

2

Первая эпоха охватывает древность, средние века и значительнейшую часть новой истории. До сих пор пережитки этой эпохи видны в народных взглядах на слепого, в легендах, сказках, пословицах. В слепоте видели прежде всего огромное несчастье, к которому относились с суеверным страхом и уважением. Наряду с отношением к слепому как к беспомощному, беззащитному и заброшенному существу, возникает общее убеждение в том, что у слепых развиваются высшие мистические силы души, что им доступно духовное знание и ви́дение вместо утраченного физического зрения. До сих пор еще многие говорят о стремлении слепых к духовному свету: видимо, в этом заключена доля истины, хотя и искаженная страхом и непониманием религиозно-мыслящего ума. Хранителями народной мудрости, певцами, прорицателями будущего, по преданию, часто были слепые. Гомер был слепцом. Про Демокрита рассказывают, что он сам ослепил себя, чтобы отдаться вполне философии. Если это и неверно, то во всяком случае показательно: сама возможность подобного предания, которое никому не казалось нелепым, свидетельствует о таком воззрении на слепоту, согласно которому философский дар может усилиться с потерей зрения. Любопытно, что талмуд, который приравнивает слепых, прокаженных и бездетных к мертвым, говоря о слепых, употребляет эвфемистическое выражение «человек с изобилием света». Немецкие народные поговорки и изречения традиционной мудрости хранят следы этого же взгляда: «Слепой хочет видеть все» или «Соломон нашел у слепых мудрость, потому что они не делают шага, не исследовав почвы, по которой ступают». О. Ваиечек[2] (О. Wanecek, 1919) в исследовании о слепом в саге, сказке и легенде показал, что народному творчеству присущ взгляд на слепого как на человека с пробудившимся внутренним зрением, одаренного духовным зианием, чуждым другим людям.

Христианство, которое принесло с собой переоценку ценностей, в сущности изменило только моральное содержание этой идеи, но оставило неизменной самую суть. «Последним здесь», к которым, конечно, относились и слепые, было обещано стать «первыми там». В средние века это была важиейшая догма философии слепоты, в которой, как во всяком лишении, страдании, видели духовную ценность; церковная паперть была отдана в безраздельное владение слепым. Это знаменовало одновременно и нищенство в земной жизни, и близость к богу. В немощном теле, говорили тогда, живет высокий дух. Опять в слепоте открылась какая-то мистическая вторая сторона, какая-то духовная ценность, какой-то положительный смысл. Мистическим следует назвать этот этап в развитии психологии слепых не только из-за того, что он был окрашен религиозными представлениями и верованиями, не только потому, что слепых всячески приближали

к богу: видимых, но не видящих—к видящему, но невидимому, как говорили еврейские мудрецы.

По сути дела способности, которые приписывались слепым, считались сверхчувственными силами души, связь их со слепотой казалась загадочной, чудесной, непонятной. Эти воззрения возникли не из опыта, не из свидетельства самих слепых о себе, не из научного исследования слепого и его общественной роли, а из учения о духе и теле и веры в бестелесный дух. И все же, хотя история дотла разрушила, а наука до конца разоблачила несостоятельность этой философии, в ее глубочайших основах была скрыта частица истины.

3

Только эпоха просвещения (XVIII в.) открыла новую эру в понимании слепоты. На место мистики была поставлена наука, на место предубеждения—опыт и изучение. Величайшее историческое значение этой эпохи для рассматриваемой нами проблемы заключается в том, что новое понимание психологии создало (как свое прямое следствие) воспитание и образование слепых, приобщая их к социальной жизни и открывая доступ к культуре.

В теоретическом плане новое понимание выразилось в учении о викариате органов чувств. Согласно этому воззрению, выпадение одной из функций восприятия, недостаток одного органа компенсируется повышенным функционированием и развитием других органов. Как в случае отсутствия или болезни одного из парных органов—например почки или легкого, другой, здоровый орган компенсаторно развивается, увеличивается и заступает место больного, принимая на себя часть его функций, так и дефект зрения вызывает усиленное развитие слуха, осязания и других оставшихся чувств. Создавались целые легенды о сверхнормальной остроте осязания у слепых; говорили о мудрости благой природы, которая одной рукой отбирает, а другой отдает назад забранное и заботится о своих созданиях; верили в то, что всякий слепой, уже благодаря одному этому факту, есть слепой музыкант, т. е. человек, одаренный повышенным и исключительным слухом; открывали новое, особое, недоступное зрячим шестое чувство у слепых. В основе всех этих легенд лежали истинные наблюдения и факты из жизни слепых, но ложно истолкованные и потому искаженные до неузнаваемости. К. Бюрклен собрал мнения различных авторов (Х. А. Фриче, Л. Бачко, Штукэ, Х. В. Ротермунд, И. В. Клейн и других), которые в различных формах развивали эту идею (K. Bürklen, 1924). Однако исследования очень скоро обнаружили несостоятельность такой теории. Они указывали как на непреложно установленный факт, что сверхнормального развития функций осязания и слуха у слепых нет; что, напротив, очень часто эти функции бывают у слепых развиты в меньшей мере, чем у зрячих; наконец, там, где мы встречаемся с повышенной по сравнению с нормальной

функцией осязания, это явление оказывается вторичным, зависимым, производным, скорее следствием развития, чем его причиной. Указанное явление возникает не из прямой физиологической компенсации дефекта зрения (как увеличение почки), а очень сложным и косвенным путем общей социально-психологической компенсации, не замещая выпавшую функцию и не заступая место недостающего органа.

Следовательно, не может быть речи ни о каком викариате органов чувств. Правильно отмечал Люзарди, что палец никогда не научит слепого действительно видеть. Е. Биндер вслед за Аппиа показал, что функции органов чувств не переносятся с одного органа на другой и что выражение «викариат чувств», т. е. замещение органов чувств, неправильно употребляется в физиологии. Решающее значение для опровержения этой догмы имели исследования Фисбаха, опубликованные в физиологическом архиве Э. Пфлюгера и показавшие ее несостоятельность. Спор разрешила экспериментальная психология. Она указала путь для правильного понимания тех фактов, которые лежали в основе этой теории.

Э. Мейман[3] оспаривал положение Фисбаха, что при дефекте одного чувства страдают все чувства. Он утверждал, что на деле есть своего рода замещение функций восприятия (E. Meumann, 1911). В. Вундт[4] пришел к выводу, что замена в области физиологических функций есть частный случай упражнения и приспособления. Следовательно, замещение надо понимать не в смысле прямого принятия на себя другими органами физиологических функций глаза, но сложной перестройки всей психической деятельности, вызванной нарушением важнейшей функции и направленной при посредстве ассоциации, памяти, внимания к созданию и выработке нового вида равновесия организма взамен нарушенного.

Но если такая наивно-биологическая концепция и оказалась неверной и вынуждена была уступить свое место другой теории, все же она сделала огромный шаг вперед по пути к завоеванию научной истины о слепоте. Она впервые с мерилом научного наблюдения и с критерием опыта подошла к тому факту, что слепота не есть только дефект, только недостаточность, но и вызывает к жизни и деятельности новые силы, новые функции и исполняет какую-то творчески-созидательную органическую работу, хотя эта теория и не могла указать, в чем именно такая работа заключается. Насколько огромно и велико практическое значение такого шага к истине, можно судить по тому факту, что эта эпоха создала воспитание и образование слепых. Одна точка Брайля сделала для слепых больше, чем тысячи благотворителей; возможность читать и писать оказалась важнее, чем «шестое чувство» и изощренность осязания и слуха. На памятнике В. Гаюи[5], основателя образования слепых, написаны слова, обращенные к слепому ребенку: «Ты найдешь свет в образовании и в труде». В знании и труде видел Гаюи разрешение трагедии слепоты и указал

этим путь, по которому мы идем сейчас. Эпоха Гаюи дала слепым образование; наша эпоха должна дать им труд.

4

Наука нового времени подошла ближе к овладению истиной о психологии слепого человека. Школа венского психиатра А. Адлера, разрабатывающая метод индивидуальной психологии, т. е. социальной психологии личности, указала на значение и психологическую роль органического дефекта в процессе развития и формирования личности. Если какой-либо орган из-за морфологической или функциональной неполноценности не справляется вполне со своей работой, то центральная нервная система и психический аппарат принимают на себя задачу компенсировать затрудненное функционирование органа. Они создают над малоценным органом или функцией психическую надстройку, стремящуюся обеспечить организм в слабом и угрожаемом пункте.

При соприкосновении с внешней средой возникает конфликт, вызванный несоответствием недостаточного органа или функции с их задачами, что ведет к повышенной возможности заболевания и смертности. Этот конфликт создает и повышенные возможности и стимулы к сверхкомпенсации. Дефект становится, таким образом, исходной точкой и главной движущей силой психического развития личности. Если борьба кончается для организма победой, то он не только справляется с созданными дефектом затруднениями, но и поднимается сам в своем развитии на высшую ступень, создавая из недостаточности одаренность, из дефекта — способности, из слабости — силу, из малоценности — сверхценность. Так, слепой от рождения Н. Соундерсон[6] составил учебник геометрии (A. Adler, 1927). Какого огромного напряжения должны были достигнуть у него психические силы и тенденция к сверхкомпенсации, вызванные к жизни дефектом зрения, чтобы он мог не только справиться с пространственной ограниченностью, которую влечет за собой слепота, но и овладеть пространством в высших формах, доступных человечеству только в научном мышлении, в геометрических построениях. Там, где мы имеем гораздо более низкие степени этого процесса, основной закон остается тот же. Любопытно, что в школах живописи Адлер нашел 70% учащихся с аномалиями зрения и столько же учащихся с дефектами речи в школах драматического искусства (A. Adler.— В кн.: Heilen und Bilder, 1914, с. 21). Призвание к живописи, способности к ней выросли из дефектов глаза, артистическая одаренность — из преодоленных дефектов речевого аппарата.

Однако счастливый исход вовсе не единственный или даже наиболее частый результат борьбы за преодоление дефекта. Было бы наивно думать, что всякая болезнь непрерывно кончается благополучно, что каждый дефект счастливо превращается в талант. Всякая борьба имеет два исхода. Второй исход — неудача

сверхкомпенсации, полная победа чувства слабости, асоциальность поведения, создание защитных позиций из своей слабости, превращение ее в оружие, фиктивная цель существования, в сущности безумие, невозможность нормальной психической жизни личности—бегство в болезнь, невроз. Между этими двумя полюсами располагается огромное и неисчерпаемое многообразие различных степеней удачи и неудачи, одаренности и невроза—от минимальных до максимальных. Существование крайних точек обозначает пределы самого явления и дает крайнее выражение его сущности и природы.

Слепота создает затруднения при вхождении слепого ребенка в жизнь. По этой линии возгорается конфликт. Фактически дефект реализуется как социальный вывих. Слепота ставит своего носителя на определенную и затрудненную социальную позицию. Чувство малоценности, неуверенность и слабость возникают как результат оценки слепым своей позиции. Как реакция психического аппарата развиваются тенденции к сверхкомпенсации. Они направлены на формирование социально полноценной личности, на завоевание позиции в общественной жизни. Они направлены на преодоление конфликта и, следовательно, не развивают осязание, слух и т. п., а захватывают всю личность без остатка, начиная с самого внутреннего ее ядра; они стремятся не заменить зрение, а преодолеть и сверхкомпенсировать социальный конфликт, психологическую неустойчивость как результат физического дефекта. В этом суть нового взгляда.

Прежде думали, что у слепого ребенка вся жизнь и все развитие будут идти по линии его слепоты. Новый закон говорит, что они пойдут против этой линии. Тот, кто захочет постичь психологию личности слепого прямо из факта слепоты, как непосредственно определенную этим фактом, поймет ее столь же неверно, как тот, кто в прививке оспы увидит только болезнь. Верно, прививка оспы есть прививка болезни, но в сущности она есть прививка сверхздоровья. В свете этого закона получают объяснение все частные психологические наблюдения над слепыми в их отношении к лейтлинии развития, к единому жизненному плану, к конечной цели, к «пятому акту», как выражается Адлер. Не в связи с прошлым, а с направленностью на будущее должны быть поняты отдельные психологические явления и процессы. Для полного понимания всех особенностей слепого мы должны вскрыть заложенные в его психологии тенденции, зародыши будущего. В сущности это общие требования диалектического мышления в науке: для полного освещения какого-нибудь явления надо рассмотреть его в связи с его прошедшим и будущим. Вот такую перспективу будущего вносит Адлер в психологию.

5

Психологи давно отметили тот факт, что слепоты своей слепой вообще никак не переживает вопреки ходячему мнению, будто он

постоянно чувствует себя погруженным во тьму. По прекрасному выражению А. В. Бирилева, высокообразованного слепого, слепой не видит света не так, как зрячий с завязанными глазами. Слепой так же не видит света, как зрячий не видит его своей рукой, т. е. он не ощущает и не чувствует непосредственно того, что лишен зрения. «Своего физического недостатка непосредственно я ощущать не мог»,—свидетельствует А. М. Щербина (1916, с. 10). Основу психики слепого составляет не «инстинктивное органическое влечение к свету», не стремление «освободиться от мрачной завесы», как изобразил ее В. Г. Короленко в знаменитой повести «Слепой музыкант». Способность видеть свет для слепого имеет значение практическое и прагматическое, а не инстинктивно-органическое, т. е. слепой только косвенно, отраженно, только в социальных следствиях ощущает свой дефект. Было бы наивной ошибкой зрячего человека полагать, что мы найдем в психике слепого слепоту или ее психическую тень, проекцию, отображение; в его психике нет ничего, кроме тенденций к преодолению слепоты (стремлений к сверхкомпенсации) и попыток завоевать социальную позицию.

Почти все исследователи сходятся, например, в том, что у слепого мы встречаем в общем более высокое, чем у зрячих, развитие памяти. Последнее сравнительное исследование Э. Кречмера (1928) показало, что слепые обладают лучшей словесной, механической и рассудочной памятью. А. Петцельд приводит тот же факт, установленный рядом исследований (A. Petzeld, 1925). Бюрклен собрал мнения многих авторов, совпадающих в одном—в утверждении особой силы развития у слепых памяти, превосходящей обычно память зрячих (K. Bürklen, 1924). Адлер спросил бы, для чего у слепых сильно развита память, т. е. чем обусловлено это переразвитие, какие функции в поведении личности оно исполняет, какой потребности отвечает.

Правильнее было бы сказать, что у слепых есть тенденция к повышенному развитию памяти; развивается ли она на деле очень высоко—это зависит от многих и сложных обстоятельств. Тенденция, установленная с несомненностью в психике слепого, становится совершенно объяснимой в свете компенсации. Чтобы завоевать позицию в общественной жизни, слепой человек вынужден развивать все свои компенсирующие функции. Память у слепого развивается под давлением тенденций к компенсации малоценности, создаваемой слепотой. Это можно видеть из того, что она развивается совершенно специфическим образом, определенным конечной целью этого процесса.

О внимании слепых имеются различные и противоречивые данные. Одни авторы (К. Штумпф[7] и др.) склонны видеть у слепого повышенную деятельность внимания; другие (Шредер, Ф. Цех) и главным образом учителя слепых, наблюдающие поведение учащихся во время занятий, утверждают, что внимание слепых развито ниже, чем у зрячих. Однако неверно ставить вопрос о сравнительном развитии психических функций у слепых

и зрячих как количественную проблему. Нужно спрашивать не о количественном, а о качественном, функциональном различии одной и той же деятельности у слепых и зрячих. В каком направлении развивается внимание у слепого? Вот как надо спрашивать. И здесь, в установлении качественных особенностей, сходятся все. Точно так же, как у слепого есть тенденция к развитию памяти специфическим образом, у него есть тенденция к специфическому развитию внимания. Или вернее: как одним, так и другим процессом овладевает общая тенденция к компенсации слепоты и дает им обоим одно направление. Своеобразие внимания у слепого заключается в особой силе сосредоточения последовательно вступающих в поле сознания раздражений слуха и осязания, в отличие от симультанно, т. е. сразу вступающих в поле зрения зрительных ощущений, вызывающих быструю смену и рассеивание внимания вследствие конкуренции многих одновременных стимулов. Когда мы хотим собрать наше внимание, по словам К. Штумпфа, мы прикрываем глаза и искусственно превращаемся в слепых (1913). В связи с этим стоит и противоположная, уравновешивающая и ограничивающая особенность внимания у слепого: полнейшей концентрации на одном предмете до полного забвения об окружающем, полного погружения в предмет (что мы встречаем у зрячих) у слепых не может быть; слепой вынужден при всех обстоятельствах сохранять известный контакт с внешним миром через ухо и потому до известной степени всегда должен распределять свое слуховое внимание в ущерб его концентрации (там же).

Можно было бы показать на каждой главе психологии слепых то же самое, что мы наметили сейчас на примерах памяти и внимания. И эмоции, и чувства, и фантазия, и мышление и прочие процессы психики слепого подчинены одной общей тенденции к компенсации слепоты. Это единство всей целевой жизненной установки Адлер называет лейтлинией жизни—единым жизненным планом, который бессознательно осуществляется во внешне отрывочных эпизодах и периодах и пронизывает их как общая нить, служа основой для биографии личности. «Поскольку с течением времени все душевные функции протекают в избранном направлении, все душевные процессы получают свое типическое выражение, постольку образуется сумма тактических приемов, устремлений и способностей, которые покрывают собой и очерчивают определившийся жизненный план. Вот это мы и называем характером» (О. Рюле, 1926, с. 12). Вопреки теории Кречмера, для которого развитие характера есть лишь пассивное развертывание того основного биологического типа, который врожденно присущ человеку, учение Адлера выводит и объясняет структуру характера и личности не из пассивного развертывания прошлого, а из активного приспособления к будущему. Отсюда основное правило для психологии слепых: не из частей может быть объяснено и понято целое, а из целого могут быть постигнуты его части. Психология слепых может быть сконстру-

ирована не из суммы отдельных особенностей, частных уклонений, единичных признаков той или иной функции, но сами эти особенности и уклонения становятся понятными только тогда, когда мы будем исходить из единого и целого жизненного плана, из лейтлинии слепого и определять место и значение каждой особенности и отдельного признака в этом целом и в связи с ним, т. е. со всеми остальными признаками.

До сих пор наука располагает очень немногими попытками исследовать личность слепого в целом, разгадать его лейтлинию. Исследователи подходили к вопросу большей частью суммарно и изучали частности. К числу таких синтетических опытов, наиболее удачных, относится упоминавшаяся выше работа А. Петцельда. Его основное положение: у слепых на первом месте стоит ограниченность в свободе движений, беспомощность в отношении пространства, которая, в отличие от глухонемых, позволяет сейчас же узнать слепого. Зато остальные силы и способности слепых могут полноценно функционировать в такой мере, в какой мы не можем заметить этого у глухонемых. Самое характерное в личности слепого—противоречие между относительной беспомощностью в пространственном отношении и возможностью посредством речи полного и совершенно адекватного общения и взаимного понимания со зрячими (A. Petzeld, 1925), что вполне укладывается в психологическую схему дефекта и компенсации. Этот пример—частный случай противоположности, которую устанавливает основной диалектический закон психологии между органически данной недостаточностью и психическими стремлениями. Источником компенсации при слепоте является не развитие осязания или утончение слуха, а речь—пользование социальным опытом, общение со зрячими. Петцельд с насмешкой приводит мнение глазного врача М. Дюфура, что слепых надо делать рулевыми на судах, так как они вследствие утонченного слуха должны в тумане улавливать всякую опасность. Для Петцельда (1925) невозможно серьезно искать компенсацию слепоты в развитии слуха или других отдельных функций. На основе психологического анализа пространственных представлений слепых и природы нашего зрения он приходит к выводу, что основная движущая сила компенсации слепоты—приближение через речь к социальному опыту зрячих—не имеет естественных, заключенных в самой природе слепоты границ для своего развития. Есть ли нечто такое, чего слепой не может знать из-за слепоты, спрашивает он и приходит к выводу, имеющему огромное принципиальное значение для всей психологии и педагогики слепых: способность к знанию у слепого есть способность к знанию всего, его понимание в основе есть способность к пониманию всего (там же). Это значит, что перед слепым открывается возможность достижения социальной ценности в полной мере.

Очень поучительно сопоставить психологию и возможности развития слепого и глухого. С точки зрения чисто органической,

глухота есть меньший дефект, чем слепота. Слепое животное, вероятно, более беспомощно, чем глухое. Мир природы входит в нас через глаз больше, чем через ухо. Наш мир организован более как зрительный феномен, чем звуковой. Почти нет таких биологически важных функций, которые испытывали бы нарушение в связи с глухотой; со слепотой же падает пространственная ориентировка и свобода движений, т. е. важнейшая животная функция.

Итак, со стороны биологической слепой потерял больше, чем глухой. Но для человека, у которого на первый план выступили искусственные, социальные, технические функции, глухота означает гораздо больший недостаток, чем слепота. Глухота вызывает немоту, лишает речи, изолирует человека, выключает его из социального контакта, опирающегося на речь. Глухой как организм, как тело имеет большие возможности развития, чем слепой; но слепой как личность, как социальная единица находится в неизмеримо более благоприятном положении: у него есть речь, а с ней вместе и возможность социальной полноценности. Таким образом, лейтлиния в психологии слепого человека направлена на преодоление дефекта через его социальную компенсацию, через приобщение к опыту зрячих, через речь. Слепоту побеждает слово.

6

Теперь мы можем обратиться к основному вопросу, намеченному в эпиграфе: является ли слепой в глазах науки представителем особенной породы людей. Если нет, то каковы границы, размеры и значения всех особенностей его личности? В качестве кого слепой принимает участие в общественной и культурной жизни? В главном мы ответили на этот вопрос всем сказанным выше. В сущности он дан уже в ограничивающем условии самого эпиграфа: если бы процессы компенсации не направлялись общением со зрячими и требованием приспособиться к социальной жизни, если бы слепой жил только среди слепых — только в этом случае из него мог бы выработаться особый тип человеческого существа.

Ни в конечной точке, к которой направлено развитие слепого ребенка, ни в самом механизме, приводящем в движение силы развития, нет принципиальной разницы между зрячим и слепым ребенком. Это важнейшее положение психологии и педагогики слепых. Всякий ребенок наделен относительной органической неполноценностью в обществе взрослых, в котором он растет (A. Adler, 1927). Это позволяет нам рассматривать всякое детство как возраст неуверенности, малоценности и всякое развитие как направленное на преодоление этого состояния путем компенсации. Итак, и конечная точка развития — завоевание социальной позиции, и весь процесс развития одинаковы у слепого и зрячего ребенка.

Психологи и физиологи одинаково признают диалектический характер психологических актов и рефлексов. Это есть общий тип высшей нервной и психической деятельности. Необходимость побороть, преодолеть препятствие вызывает повышение энергии и силы. Вообразим себе существо абсолютно приспособленное, не встречающее решительно ни в чем препятствий для жизненных отправлений. Такое существо по необходимости будет неспособно к развитию, повышению своих функций и движению вперед, ибо что будет толкать его на такое продвижение? Поэтому именно в неприспособленности детства лежит источник огромных возможностей развития. Эти явления принадлежат к числу столь элементарных, общих всем формам поведения от низших и до высших, что их никак нельзя считать каким-то исключительным свойством психики слепого, его особенностью. Верно обратное: повышенное развитие этих процессов в поведении слепого — частный случай общего закона. Уже в инстинктивных, т. е. простейших, формах поведения мы встречаемся с обеими особенностями, которые описали выше как основные черты психики слепого: с целенаправленностью психологических актов и их нарастанием при наличии препятствий. Так что и направленность на будущее не составляет исключительной принадлежности психики слепого, а является общей формой поведения.

И. П. Павлов, изучая самые элементарные условные связи, наткнулся в исследованиях на этот факт и описал его, назвав рефлексом цели. Этим парадоксальным с виду выражением он хочет указать на два момента: 1) на то, что эти процессы протекают по типу рефлекторного акта; 2) на то, что они направлены на будущее, в связи с которым и могут быть поняты.

Остается прибавить, что не только конечная точка и ведущие к ней пути развития общие у слепого и зрячего, но и главный источник, из которого это развитие черпает свое содержание, один и тот же у обоих — язык. Мы уже привели выше мнение Петцельда, что именно язык, пользование речью есть орудие преодоления последствий слепоты. Он же установил, что процесс пользования речью принципиально одинаков у слепых и у зрячих: он разъяснил при этом теорию суррогатных представлений Ф. Гитшманна: «Красное для слепого,— говорит он,— такое же отношение значения, как и для зрячего, хотя это для него может быть только предметом значения, а не восприятия. Черное и белое в его понимании такие же противоположности, как и у зрячего, и их значимость как отношений объектов тоже не меньшая... Язык слепых, если допустить фикцию, был бы совершенно другим только в мире слепых. Дюфур прав, когда говорит, что язык, созданный слепыми, мало походил бы на наш. Но мы не можем согласиться с ним, когда он говорит: «Я видел, что в сущности слепые думают на одном языке, а говорят на другом» (A. Petzeld, 1925).

Итак, главный источник, откуда компенсация черпает силы, оказывается опять одним и тем же у слепых и зрячих. Рассматри-

вая процесс воспитания слепого ребенка с точки зрения учения об условных рефлексах, мы пришли в свое время к следующему: со стороны физиологической нет принципиальной разницы между воспитанием слепого и зрячего ребенка. Такое совпадение не должно нас удивлять, так как мы заранее должны были ожидать, что физиологическая основа поведения обнаружит ту же структуру, что и психологическая надстройка. Так с двух разных концов мы подходим к одному и тому же.

Совпадение физиологических и психологических данных должно еще более убедить нас в правильности основного вывода. Мы можем сформулировать его так: слепота, как органическая неполноценность, дает толчок для процессов компенсации, приводящих к образованию ряда особенностей в психологии слепого и перестраивающих все отдельные, частные функции под углом основной жизненной задачи. Каждая отдельная функция психического аппарата слепого представляет свои особенности, часто очень значительные по сравнению со зрячими; предоставленный сам себе, этот биологический процесс образования и накопления особенностей и уклонений от нормального типа в сторону в случае жизни слепого в мире слепых с неизбежностью привел бы к созданию особенной породы людей. Под давлением социальных требований зрячих, процессов сверхкомпенсации и пользования речью, одинаковых у слепых и зрячих, все развитие этих особенностей складывается так, что структура личности слепого в целом имеет тенденцию к достижению определенного нормального социального типа. При частных уклонениях мы можем иметь нормальный тип личности в целом. Заслуга установления этого факта принадлежит Штерну (W. Stern, 1921). Он принял учение о компенсации и объяснил, как из слабости рождается сила, из недостатков—достоинства. У слепого компенсаторно утончается способность различения при осязании—не через действительное повышение нервной возбудимости, но через упражнения в наблюдении, оценке и понимании различий. Так же и в области психики малоценность одного какого-нибудь свойства может быть частично или полностью замещена усиленным развитием другого. Слабая память, например, уравновешивается выработкой понимания, которое ставится на службу наблюдательности и запоминанию; слабость воли и недостаток инициативы могут быть компенсированы внушаемостью и тенденцией к подражанию и т. д. Аналогичный взгляд укрепляется в медицине: единственный критерий здоровья и болезни есть целесообразное или нецелесообразное функционирование всего организма, а частичные отклонения оцениваются лишь постольку, поскольку они компенсируются или не компенсируются другими функциями организма. Против «микроскопически утонченного анализа ненормальностей» Штерн выдвигает положение: частные функции могут представлять значительное уклонение от нормы и все-таки личность или организм в целом могут быть совершенно нормальными. Ребенок с дефектом не есть непременно дефективный ребенок. От исхода компен-

сации, т. е. от конечного формирования его личности в целом, зависит степень его дефективности и нормальности.

К. Бюрклен намечает два основных типа слепых: один стремится по возможности уменьшить и свести на нет пропасть, отделяющую слепого от зрячего; другой, напротив, подчеркивает различия и требует признания особой формы личности, отвечающей переживаниям слепого. Штерн полагает, что эта противоположность тоже имеет психологическую природу; оба слепых, вероятно, принадлежат к двум различным типам (K. Bürklen, 1924). Оба типа в нашем понимании означают два крайних исхода компенсации: удачу и неудачу этого основного процесса. Что сам по себе этот процесс, независимо от плохого исхода, не заключает в себе ничего исключительного, присущего только психологии слепого, мы уже говорили. Добавим только, что такую элементарную и основную для всех форм деятельности и развития функцию, как упражнение, современная психотехника считает частным случаем компенсации. Поэтому одинаково ошибочно как относить слепого на основании наличия и господства этого процесса в его психике к особенному типу человека, так и закрывать глаза на те глубокие особенности, которые характеризуют этот общий процесс у слепых. В. Штейнберг справедливо оспаривает ходячий лозунг слепых: «Мы не слепые, мы только не можем видеть» (K. Bürklen, 1924, с. 8).

Все функции, все свойства перестраиваются в особенных условиях развития слепого: нельзя сводить все различие к одному пункту. Но вместе с тем личность в целом у слепого и зрячего может принадлежать к одному и тому же типу. Верно говорят, что слепой больше понимает мир зрячих, чем зрячие — мир слепого. Такое понимание было бы невозможно, если бы слепой в развитии не приближался к типу нормального человека. Возникают вопросы: чем же объясняется существование двух типов слепых? Не обусловлено ли это органическими или психологическими причинами? Не опровергает ли это выдвинутые выше положения, или, по крайней мере, не вносит ли в них существенных ограничений и поправок? У одних слепых, как прекрасно описал Щербина, органически компенсируется дефект, «создается как бы вторая природа» (1916, с. 10), и они находят в жизни при всех затруднениях, связанных со слепотой, и своеобразную прелесть, отказаться от которой они не согласились бы ни за какие личные блага. Это значит, что у слепых психическая надстройка так гармонически компенсировала малоценность, что стала основой их личности; отказаться от нее значило бы для них отказаться от себя. Эти случаи вполне подтверждают учение о компенсации. Что касается случаев неудачи компенсации, то здесь психологическая проблема переходит в проблему общественную: разве здоровые дети огромнейших масс человечества достигают всего, чего они могли бы и должны были бы достигнуть по психофизиологической структуре?

7

Наш обзор закончен; мы у берега. В наши задачи не входило сколько-нибудь полно осветить психологию слепых; мы хотели только наметить центральную точку проблемы, тот узел, в котором завязаны все нити их психологии. Этот узел мы нашли в научной идее компенсации. Что же отделяет научную концепцию этой проблемы от донаучной? Если древний мир и христианство видели разрешение проблемы слепоты в мистических силах духа, если наивно-биологическая теория видела его в автоматической органической компенсации, то научное выражение той же идеи формулирует проблему разрешения слепоты как общественную и психологическую. Поверхностному взору легко может показаться, что идея компенсации возвращает нас назад, к христиански-средневековому взгляду на положительную роль страдания, немощи плоти. На самом деле нельзя себе представить две более противоположные теории. Новое учение положительно оценивает не самое по себе слепоту, не дефект, а заключающиеся в нем силы, источники его преодоления, стимулы к развитию. Не слабость просто, но слабость как путь к силе отмечается здесь положительным знаком. Идеи, как и люди, лучше всего познаются по их делам. Научные теории надо судить по тем практическим результатам, к которым они приводят.

Какова же практическая сторона всех затронутых выше теорий? По верному замечанию Петцельда, переоценка слепоты в теории создала на практике Гомера, Тирезия, Эдипа как живое свидетельство безграничности и беспредельности развития слепого человека. Древний мир создал идею и реальный тип великого слепца. Средние века, напротив, идею недооценки слепоты воплотили в практику призрения слепых. По верному немецкому выражению: «Verehrt—ernährt»—древность почитала слепых, средневековье их подкармливало. И то и другое было выражением неспособности донаучного мышления подняться над односторонней концепцией воспитания слепоты: она признавалась или силой, или слабостью, однако то, что слепота есть и то и другое, т. е. слабость, ведущая к силе,—эта мысль была чужда той эпохе.

Начало научного подхода к проблеме слепоты ознаменовалось на практике попыткой создать планомерное воспитание всякого слепого. Эта была великая эпоха в истории слепых. Но верно говорил Петцельд: «Сам факт, что было возможным ставить количественно вопрос о дееспособности оставшихся чувств у слепого и их в этом смысле экспериментально исследовать, указывает в принципе на тот же характер состояния проблемы, который был присущ древности и средним векам» (A. Petzeld, 1925, с. 30). В эту же эпоху Дюфур советовал из слепых делать кормчих. Эта эпоха пыталась подняться над односторонностью древности и средних веков, впервые соединить обе идеи о слепоте—отсюда необходимость (из слабости) и возможность (из силы) воспитания слепых; но тогда не сумели соединить их

диалектически и представляли связь силы и слабости чисто механически.

Наконец, наша эпоха понимает проблему слепоты как социально-психологическую и имеет в своей практике три рода оружия для борьбы со слепотой и ее последствиями. Правда, и в наше время нередко всплывают мысли о возможности прямой победы над слепотой. Люди никак не хотят расстаться с тем древним обещанием, что слепые прозреют. Еще совсем недавно мы были свидетелями возродившихся обманутых надежд, будто наука возвратит слепым зрение. В таких вспышках несбыточных надежд оживают в сущности ветхие пережитки глубокой древности и жажда чуда. Не в них новое слово нашей эпохи, которая, как сказано, располагает тремя родами оружия: общественной профилактикой, социальным воспитанием и общественным трудом слепых—вот те три практических кита, на которых стоит современная наука о слепом человеке. Все эти формы борьбы наука должна завершить, доведя до конца то здоровое, что создали в этом направлении прежние эпохи. Идея профилактики слепоты должна быть привита огромным народным массам. Необходимо также ликвидировать изолированно-инвалидное воспитание слепых и стереть грань между специальной и нормальной школой: воспитание слепого ребенка должно быть организовано как воспитание ребенка, способного к нормальному развитию; воспитание должно действительно создать из слепого нормального, социально полноценного человека и вытравить слово и понятие «дефективный» в приложении к слепому. И наконец, современная наука должна дать слепому право на общественный труд не в его унизительных, филантропически-инвалидных формах (как он культивировался до сих пор), а в формах, отвечающих истинной сущности труда, единственно способного создать для личности необходимую социальную позицию. Но разве не ясно, что все эти три задачи, поставленные слепотой, по природе суть задачи общественные и что только новое общество окончательно может их разрешить? Новое общество создает новый тип слепого человека. Сейчас в СССР закладываются первые камни нового общества и, значит, складываются первые черты этого нового типа.

ПРИНЦИПЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ГЛУХОНЕМЫХ ДЕТЕЙ[1]

1

Система социального воспитания глухонемых детей, на принципах которой я намерен остановиться, не является только теоретическим построением, но представляет собой реальный факт педагогической практики, складывающейся на наших глазах в СССР, и в частности в РСФСР. Правда, и теоретическая и практическая разработка этой системы далеко не доведена до конца, и я скорее могу поделиться опытом первых шагов в этом направлении, первых усилий научной мысли и педагогического творчества, направленных на создание социальной сурдопедагогики, чем итогами и конечными выводами. Но основные принципы этой системы уже сейчас могут быть сформулированы с такой полнотой и ясностью, что это позволяет мне рассчитывать на некоторый успех попытки ознакомить с основами нового направления, которого мы придерживаемся. Это намерение продиктовано не только желанием дополнить нашим опытом обзор мировой сурдопедагогики, но и еще двумя, на мой взгляд, вескими соображениями.

Первое состоит в том, что мы до сих пор не имеем научно разработанной и авторитетной системы — ни в виде педагогической теории воспитания глухонемого ребенка, ни в виде психологической теории его возрастного развития и особенностей физических, связанных с недостатком слуха и социальным дефектом — отсутствием устной речи. Все блестящие успехи сурдопедагогики и в области теории, и в области практики до сих пор остаются более или менее фрагментарными и нуждаются в приведении их в стройную научную систему. Поэтому всякая попытка подойти к занимающей нас проблеме со стороны основных, формирующих принципов, позволяющих развернуть систему сурдопедагогики, думается мне, вполне отвечает современному научному состоянию этого вопроса.

Второе соображение заключается в том, что в процессе выработки новой системы мы натолкнулись на необходимость коренным образом пересмотреть ряд частных методов, приемов, положений и законов сурдопедагогики, в том числе и кардинального вопроса в воспитании глухонемых детей — обучения их устной речи. На основе выдвигаемых нами принципов нам

пришлось во многом не только критически отнестись к традиционным приемам обучения глухонемых, но и вступить с ними в прямое и резкое противоречие в ряде пунктов. Самое замечательное в проделанной нами работе, мне кажется, то совпадение, которое всякий раз обнаруживалось между выводами, сделанными на основании наших предпосылок, с одной стороны, и положениями, к которым приходит научное исследование вопроса и передовая педагогическая мысль во всех странах, — с другой. Это совпадение убеждает лишний раз в правильности занимаемых нами позиций и позволяет обобщить и свести в систему все то прогрессивное и жизнеспособное, что дает в этой области мировой опыт.

Прежде чем перейти к изложению самих принципов социального воспитания глухонемых детей, следует остановиться на некоторых исходных научных предпосылках новой системы. Предпосылки касаются психофизиологических особенностей глухонемого ребенка и процесса его воспитания. Всякий физический недостаток — будь то слепота или глухота — не только изменяет отношение ребенка к миру, но прежде всего сказывается на отношениях с людьми. Органический дефект реализуется как социальная ненормальность поведения. Разумеется, что слепота и глухота сами по себе факты биологические и ни в коей мере не социальные. Но воспитателю приходится иметь дело не столько с этими фактами самими по себе, сколько с их социальными последствиями. Когда перед нами слепой ребенок в качестве объекта воспитания, тут приходится иметь дело не столько со слепотой самой по себе, сколько с теми конфликтами, которые возникают у слепого ребенка при вхождении его в жизнь. Ведь его сношения с окружающим миром начинают протекать по иному, чем у нормальных людей, руслу.

Слепота или глухота есть нормальное, а не болезненное состояние для слепого или глухого ребенка, и указанный порок ощущается им лишь опосредованно, вторично, как отраженный на него самого результат его социального опыта. Что же означает сам по себе дефект слуха? Надо усвоить ту мысль, что слепота и глухота не означают ничего иного, как только отсутствие одного из путей для образования условных связей со средой. Эти органы — глаз, ухо, называемые в физиологии рецепторами или анализаторами, а в психологии — органами восприятия или внешних чувств, воспринимают и анализируют внешние элементы среды, разлагают мир на его отдельные части, на отдельные раздражения, с которыми связываются наши целесообразные реакции. Все это служит наиболее точному и тонкому приспособлению организма к среде.

Русская физиологическая школа, школа И. П. Павлова, установила при помощи опытов над собаками, что всякий прирожденный, наследственный рефлекс, если он сочетается с посторонним, индифферентным раздражителем, может ассоциироваться, связываться с последним и возбуждаться одним новым воздействием

без основного стимула. Новый рефлекс называют условным в противоположность прежнему, безусловному. Подходя к поведению животного в целом и даже к поведению человека, эта школа склонна рассматривать все поведение как состоящее из безусловных (наследственных) рефлексов и условных, приобретенных в личном опыте индивида. Последние и будут условными реакциями в точном смысле слова, ибо они зависят исключительно от условий, в которых находился организм собаки или человека. В таком различении наследственных и условных реакций с русской школой вполне совпадает американская психологическая школа — бихевиоризм[2].

Несомненно, что в учении об условных рефлексах мы имеем ключ к физиологической природе всякого воспитательного процесса. С точки зрения физиологической, всякий воспитательный процесс может быть представлен как процесс выработки условных рефлексов на известные условные знаки и сигналы (раздражения, подчиненные всем тем механизмам образования и воспитания условных реакций, которые вскрыты в опытах Павлова).

Два вывода огромной важности мы можем сделать из этого учения в отношении интересующей нас темы. Один из принципиально важнейших выводов объективного изучения высшей нервной деятельности животных и человека устанавливает: условный рефлекс может быть воспитан на любой внешний раздражитель, идущий с глаза, уха, кожи н пр. Любой элемент среды, любая частица мира, любое явление, любой знак могут выступить в роли условного раздражения. Процессы воспитания условного рефлекса во всех случаях будут одни и те же. Это значит, что физиологический субстрат воспнтательного процесса, т. е. те физиологические изменения, которые вносит воспитательное воздействне в организм ребенка, будут по существу и по природе совершенно тождественными во всех случаях; и свет, и звук могут, следовательно, выступать в совершенно аналогичной физиологической роли. В этом законе заключается важнейшее принципиальное положение педагогики дефективного детства, а именно: психофизиологическая сущность воспнтания условных реакций у слепого (осязание точек прн чтении) и у глухого (чтение с губ) совершенно та же, что и у нормального ребенка, а следовательно, и природа воспитательного процесса дефективных детей в самом существенном та же, что и при воспитании детей нормальных.

Вся разница в том, что в отдельных случаях (при слепоте, глухоте) один орган восприятия (анализатор) заменяется другим, само же качественное содержание реакции остается тем же, как и весь механизм ее воспитания. Иначе говоря, поведение слепого и глухонемого может быть с психологической и педагогической точек зрения вполне приравнено к нормальному; воспитание слепого и глухого принципиально ничем не отличается от воспитания нормального ребенка. Само по себе поведение человека как совокупность реакций при этом остается ненарушенным. Слепой и

глухой способны ко всей полноте человеческого поведения, т. е. к активной жизни. Вся особенность в их воспитании сводится только к замене одних путей для образования условных связей другими. Еще раз повторяю: *принцип и психологический механизм воспитания здесь те же, что и у нормального ребенка.*

Второй, практически не менее важный для сурдопедагогики вывод: всякая новая условная реакция может быть привита не иначе как на основе прежней, наследственно данной или уже выработанной в прежнем опыте, достаточно прочной реакции. Строго говоря, воспитание не может сообщить организму ни одного нового движения, оно может только модифицировать, видоизменять, перестраивать, комбинировать имеющиеся в распоряжении организма реакции. По верному выражению Г. Лессинга[3], «воспитание не дает человеку ничего такого, чего он не мог бы дать себе сам; оно дает ему то, что он сам себе может дать, но только скорее и легче» (цит. по кн.: Ф. Вернер, 1909, с. 18). Для педагога это означает требование при всяком воспитательном воздействии брать за отправную точку, за основу естественные стремления ребенка. И обратно: никакое стремление ребенка, ни один его естественный инстинкт не могут быть просто подавлены, запрещены, отменены педагогом. Нельзя Ниагару вернуть вспять в озеро Эри, говорит по этому поводу Э. Торндайк, и удержать ее там; но можно, построив отводные каналы, заставить ее вращать колеса фабрик и заводов.

Проблему детской дефективности в психологии и педагогике надо поставить и осмыслить как социальную проблему, потому что не замечавшийся прежде ее социальный момент, считавшийся обычно второстепенным и производным, на самом деле оказывается первичным и главным. Надо смело взглянуть в глаза этой проблеме как проблеме социальной. Если психологически телесный недостаток означает социальный вывих, то педагогически: воспитать такого ребенка—значит вправить его в жизнь, как вправляют вывихнутый и больной орган. Здесь, формулируя требование к педагогу опираться на естественные задатки тех форм, которые он хочет воспитать, мы подходим к отправному пункту, к начальной точке системы социального воспитания глухонемых детей, именно к дошкольному воспитанию, важность которого, насколько я знаю, еще недостаточно оценена и в теории, и на практике в ряде стран.

2

В дошкольном воспитании, в детском доме, закладывается фундамент всей будущей воспитательной работы, в частности обучения речи. Именно на этом центральном вопросе я постараюсь показать принципиальную важность дошкольного воспитания, которое мы ставим во главу угла всей системы. Здесь начинается обучение речи с ее естественных задатков: детский лепет, естественная мимика и жесты кладутся в основу воспитания

речевых навыков. Речь рассматривается как часть общей социальной жизни ребенка. Обычно при традиционном обучении глухонемых речи эти естественные задатки очень скоро отмирали, исчезали, как бы отсыхали и отваливались под влиянием неблагоприятных внешних условий. Затем следовала эпоха бессловесного развития, когда речь и сознание ребенка окончательно расходились в развитии, и только к началу школьного возраста ребенка начинали специально обучать речи, ставить ему звуки. К этому времени развитие ребенка обычно настолько уходит вперед, что медленное обучение его речи превращается в тягостную и не имеющую никакого практического применения работу. Это с одной стороны. С другой—мимико-жестикуляторные навыки уже оказываются настолько сильными, что бороться с ними не под силу устной речи. Всякий живой интерес к речи убит, и только искусственными мерами, исключительной строгостью, а иногда и жестокостью, обращаясь к сознанию ученика, удается его обучить речи. Но все мы одинаково хорошо знаем, какая это ненадежная вещь—опираться в воспитании только на сознательные усилия ученика, идущие вразрез с его основными интересами и привычками.

В дошкольном детском доме с двух лет начинается живой разговор с ребенком. Синтетическое чтение с губ целых слов, фраз, имен, приказаний и рефлекторное, бессознательное подражание устной речи—вот два основных метода. Здесь с раннего возраста прививается привычка выражать свое желание и мысль устно. Речь дается сразу во всем практическом, социальном содержании ее функций. В игре, труде, в ежедневной жизни ребенок научается—незаметно для самого себя—пользоваться речью, понимать ее, фиксировать свое внимание на речи, организовывать свою жизнь и поведение так, что без речи они оказываются невозможными. На младшей ступени, для детей двух-пяти лет, нет постановки звуков и их отделки. Упражнения заключаются в лепете как подготовке каждого нового слова и в чтении с губ. При этом естественным путем упражняются дыхание, голос и речевые органы. Мы не боимся неправильного произношения, невыговаривания, смешения отдельных звуков и т. п. Мы знаем, что и нормальный ребенок проходит этот путь, прежде чем овладевает правильной речью. Но его речь сразу же органически развивается из его лепета, она сразу осмысленна, приспособлена к выполнению своей функции. Если бы мы ждали, пока ребенок научится правильно выговаривать каждый звук, и только после этого обучали его складывать звуки в слоги, а слоги в слова, если бы мы шли от элементов речи к ее синтезу, мы никогда не услышали бы от ребенка живой и настоящей речи. Естественным оказывается как раз обратный путь—от целостных форм речевой деятельности к овладению элементами речи и их комбинированием. И в филогенетическом, и в онтогенетическом развитии фраза предшествует слову, слово—слогу, слог—звуку. Даже отдельная фраза есть почти абстракция; речь возникает

гораздо большими целыми, чем предложение. Детям поэтому сразу дается осмысленная, нужная, жизненно необходимая речь—логическая речь, а не артикуляция.

Роль рефлекторного подражания и автоматизма при первоначальном обучении речи подчеркивается и в системе К. Малиша[4]. «Чем автоматичнее происходит процесс обучения произношению,—говорит он,—тем больше будет достигнуто результатов, так как сознательное отношение ученика тормозит работу. В этом приходится убеждаться на практическом опыте. Если бы мать при первых попытках в ходьбе своего ребенка ставила ему ножки и обращала на них внимание ребенка, то этим самым она только замедлила бы естественный процесс заучивания. Следовательно, при первом обучении произношению не должно быть никакого сознательного конструирования» (цит. по кн.: Г. И. Кюльпе, 1926, с. 82). Путь подражания—путь самый естественный. Точно так же, как в процессе овладения ходьбой ребенок неизбежно должен пройти через стадию неправильной ходьбы и приобрести верную постановку ног только в самом процессе ходьбы, и в процессе овладения речью он должен пройти через стадию своего особого, неправильного детского языка и приобрести постановку звуков в процессе речи. Речь должна предшествовать звукам. Поэтому мы стремимся возможно скорее вызвать, развить и закрепить речь у ребенка, не боясь, а приветствуя даже своеобразные особенности, формы, отклонения речи ребенка. Мы не боимся звукоподражаний у глухого ребенка, как не боимся их у нормально слышащего. Если корова для него «му», а собака «ав-ав», это подвигает его вперед, и это плюс. Попутно идет развитие слухового внимания, так как процент абсолютно глухих невелик. Здесь используются и развиваются остатки или зачатки слуха, упражняются дыхание и голос.

На старшей ступени совершенствуется и закрепляется речь, шлифуются имеющиеся звуки и ставятся новые в словах и фразах; дается грамота. Но принципом остается то же требование живой речи, не возникающей на уроках искусственного артикулирования, а воспитывающейся всей жизнью ребенка. Это то же требование, которое в более общей форме выразил М. Гилль: «Следует развивать речь у глухонемого ребенка так же, как жизнь создает ее у нормального» (цит. по кн.: Ф. Вернер, 1909, с. 38). Мы и стремимся провести это правило в жизнь.

«Последовательность в развитии речи у глухонемого,—говорит Н. А. Рау[5], основательница первого детского сада для глухонемых в России,—должна быть слепком с развития речи нормального ребенка. Стадии, этапы развития речи должны быть одни и те же, что и у нормального ребенка; разница будет только в средствах, способах и времени—глухонемой ребенок в состоянии будет говорить в 3—4 года, что нормальный говорит уже на первом году своей жизни» (1926, с. 59).

Уже здесь закладываются основы будущей речи. Речь не только исполняет функцию общения между детьми, но и является

орудием мысли. «Синтетическое чтение с губ...— говорит Н. А. Рау,— является началом мышления посредством устного слова. При чтении с губ, замечая картину рта и движения речевых органов, ребенок уже тесно связывает эту картину с понятием, понятие — с движением рта, языка. Например, ему знакомо уже выражение «поди сюда!» и, когда ему приходится самому идти или мысленно звать другого, он видит «внутри себя» произнесение этой фразы. Совершенно непроизвольно у ребенка напрягаются произносящие эту фразу его собственные мускулы речевых органов. Постепенно, по мере частого чтения с губ одних и тех же слов, фраз, приказаний, у ребенка укрепляются как понятия, так и внутреннее произношение; не будучи еще в состоянии произносить устно, он уже говорит мысленно. Тут образуется самое драгоценное в нашей работе с дошкольниками — привычка понимать, мыслить и выражать свою мысль устным словом» (там же, с. 63). Таким образом, живая речь сразу выступает во всем многообразии ее функций, органически врастает в жизнь ребенка и сама начинает формировать и жизнь, и поведение ребенка вокруг оси его социального опыта, главнейшим органом которого она является. Вот почему, суммируя то, что детский сад дает ребенку, Н. А. Рау правильно говорит: «Опыт доказал, что дошкольное воспитание глухонемого является прочной базой живой устной речи и единственным способом приобщения глухонемого к обществу слышащих. Только через дошкольное воспитание к живому устному слову, только через устное слово в среду слышащих» (там же, с. 67).

3

Дальнейшее обучение глухонемых детей устной речи, уже на школьной ступени, продолжает развивать те же самые начала и стороны, которые намечаются уже в детском саду. Основным, объединяющим принципом и здесь остается борьба против аналитического, искусственного, мертвого, звукового метода, борьба за целое слово, за осмысленную фразу, за логическую живую речь. Из новых и оригинальных методов, практикуемых в нашей школе и отвечающих этому принципу, я кратко остановлюсь только на двух. Метод учителя Московского института для глухонемых И. Голосова[6] представляет первую и оригинальную попытку построить обучение устной речи целыми словами. Основная мысль автора — попытаться учить глухонемых речи тем же путем, каким учатся ей наши маленькие дети. В 1910 г. началась предварительная разработка метода, в 1913 г. в Варшаве — практическая работа, но только в годы революции в Москве разработка теории и практики метода была доведена до конца Сущность сводится к тому, что дети сразу получают слово, а не часть слова. Слово поддерживает интерес к речи и дает уверенность, что дети научатся говорить. При изучении целых слов и фраз ставятся попутно и звуки. Опыт дал благоприятные резуль-

таты: так, в 1923/24 учебном году в 1-й группе с октября по май дети, занимаясь по этому методу, овладели 22 звуками. Чтению с лица отводится главное место, в отличие от аналитического метода, в основе которого лежит техника произношения. Со считыванием с лица связывается чтение по печатным буквам и письмо. Звук не ставится отдельно, а прорабатывается в целых, сначала односложных словах, затем—в целых фразах и даже рассказах.

Надо сказать, что метод Голосова в существенных чертах совпадает с методом целых слов Малиша, хотя и возник совершенно независимо от него, самостоятельным и оригинальным путем. Совпадение говорит о том, что мы идем в верном направлении. Метод Малиша требует прежде всего живой речи. Общение начинается сразу с обучения логической речи. «Преподается детям только то, что имеет логическое значение, что ученики могут понимать и сейчас же могут использовать для общения с окружающей средой» (цит. по кн.: Г. И. Кюльпе, 1926, с. 81). Чтение с лица, письмо, артикулирование и чтение букв — все эти четыре стороны обучения речи тесно слиты и здесь, но во главу угла поставлено все же чтение с лица. «Удовлетворительное произношение достигается чисто рефлекторным путем» (там же), в то время как в основе аналитического метода лежит именно сознательное выделение каждого звука и связанного с ним кинестетического ощущения.

Судя по последнему Всегерманскому съезду по просвещению глухонемых в Гейдельберге в июне 1925 г., этот метод, родившийся в Германии, родине классического аналитического звукового метода, не получил никакого существенного развития. Г. Леман[7] в докладе указал, что ни сейчас, ни, вероятно, когда-нибудь нельзя будет объявить какой-либо первоначальный метод обучения устной речи единственно правильным. Однако Леман признал, что методом Малиша доказана возможность обучения глухонемых речи с целых фраз и что общее и речевое развитие ребенка благодаря этому методу продвигается быстрее, чем при звуковом обучении. Далее, Леман допускает и мимику на первоначальной ступени обучения. Завоевания нового метода огромные! Но и сам автор, и его критики идут не до конца в выводах и половинчато формулируют свои требования: «Располагай материал для обучения по степени трудности произношения! При этом по возможности принимай во внимание потребности детей в речи! Одновременно приучай детей к чтению с губ, письму и чтению слов и фраз!» (К. Малиш, 1926, с. 87). Эти оговорки умаляют принципиальное значение метода, он теряет свою революционно-преобразующую силу и сводится к простой технической реформе. Если потребность детей в речи принимается во внимание лишь попутно и «по возможности», а основным принципом расположения материала, т. е. путеводной нитью обучения речи, остается трудность произношения, если артикуляция остается в основе, а чтение с губ наряду с письмом является вспомогательным средством, то мы

возвращаемся далеко назад, отходим вспять к чистому звуковому методу, вернее, к его педагогическим предпосылкам. И критик Малиша Леман уже прямо и открыто опасается за отчетливость и внятность артикуляции при этом методе и признает, что «полное согласование обучения речи с умственным развитием детей на первой ступени обучения глухонемых невозможно» (1926, с. 88). Речь опять отрывается от общего развития ребенка. Метод Малиша, таким образом, оставляет нас на полпути.

Но мы не можем довольствоваться одной технической реформой и частичным усовершенствованием. Наши принципы толкают нас к полному пересмотру всей системы. Мы должны иметь мужество, не останавливаясь на полдороге, идти до конца. Такую попытку и делает метод И. А. Соколянского. Этот метод ведет к обучению речи преимущественно через чтение с губ. В основу мышления здесь пытаются положить не речевые ощущения, крайне неясные, а более рельефные и доступные глухонемому зрительные ощущения от образов слов на губах говорящего, от слов, написанных на доске, и моторные ощущения от работы руки при письме. Глухонемому во всех трех видах дается целая фраза, осмысленная, полноценная логически, подобранная не по звуковому родству слов. Задача заключается в том, чтобы окунуть в нашу речь глухонемого. Он вживается совершенно для себя незаметно, механически в логическую речь, и ему не приходится после чудовищных усилий переходить от идеи графической речи к логической. Эта механичность, рефлекторность есть важнейшее отличие метода.

Вначале даются фразы исключительно в повелительной форме и обязательно связанные с действием. «Воспитываются условные рефлексы. По принятому порядку впервые фраза дается в чтении с губ с прямой инструкцией, т. е. с естественным мимическим жестом. «Дети, встаньте!» — учитель показывает рукой, что нужно сделать. Это повторяется 2—3 раза. Затем ту же фразу читают только с губ без жеста, как мы говорим, с условной инструкцией, и дети выполняют то, что требуется сделать. 7—8 повторений с условной инструкцией достаточны для прочного воспитания рефлекса. Фраза усваивается прочно. С течением времени, когда у детей накопится достаточный запас фраз в повелительной форме, тот же самый материал будет проработан в форме описательной — настоящего и прошедшего времени» (М. Н. Котельников, 1926, с. 74). Но самое замечательное, что метод идет еще гораздо дальше. Целиком дается не только фраза, но на одном и том же уроке в среднем в течение 12 минут усваивается ряд знаков-фраз — целая цепь из 7—10 звеньев. Например: «Дети, встаньте! Дети, идите сюда! Дети, поднимите руки! Дети, опустите руки! Дети, идите на свои места! Дети, сядьте!» После того как усвоена цепь по чтению с губ, проведен контроль путем чтения звеньев в разбивку и установлено, что дети правильно реагируют на каждый знак, та же самая цепь дается в письменной форме. Цепь либо пишется на доске, либо

вывешивается заранее заготовленный плакат. Усвоение цепи в письменной форме требует 3—4 повторений (там же, с. 74—75). Усвоение цепи в чтении с губ занимает в среднем 12 минут, в чтении с плаката—6—7 минут! «Проходит 1—1,5 месяца, дети начинают выделять отдельные слова в звеньях и по ним в новых звеньях догадываются о том, как следует реагировать на новый знак. Последующие цепи составляются на основе предыдущих, повторяя, раскрывая, исчерпывая, закрепляя и развертывая заключенный в них материал» (там же, с. 75).

При этом методе поражает очень быстрое овладение письмом. Техническая выработка произношения проходит своим путем, на особых уроках, но всегда подчинена основным занятиям в обучении речи—чтению с губ, которому отводится 2 часа ежедневно. Нельзя еще установить точно, когда речь и чтение с губ сольются у детей воедино, но не забудем, что и у нормально слышащего ребенка есть период, когда ребенок понимает больше, чем может произнести; в таком периоде развития речи находятся длительное время глухонемые дети при подобном методе обучения.

Если описанные нами методы и нуждаются еще в многолетней разработке и проверке на опыте, то одно во всяком случае несомненно уже сейчас: то направление, в котором пойдет будущая сурдопедагогика. Принципу логической связной речи бесспорно принадлежит будущее.

4

Мы очень далеки от того, чтобы считать указанные выше методы или вообще какие-либо методы спасительными и окончательными. Напротив, мы держимся того мнения, что ни один метод сам по себе, как бы он ни отвечал психофизиологическим особенностям ребенка, не может решить проблемы развития устной речи глухонемого. Вне общей системы воспитания невозможно решение этого вопроса. Метод Малиша—лучший тому пример: будучи включен в традиционную систему, он теряет все свое значение. Обучение речи зависит от решения более общих вопросов воспитания. Если мы говорим, что звуковой немецкий метод осужден на исчезновение, то не потому, что он плох сам по себе. Сам по себе он очень остроумен. Но он требует для своего осуществления исключительной жестокости, он держится на механическом подавлении и запрещении мимики; он годен для воспитания произношения и артикуляции, а не речи, потому что дает мертвую, искусственно-препарированную, ни на что не нужную речь и т. д. Ф. Вернер, один из самых сильных и честных защитников этого метода, говорит: «Из всех методов обучения устный метод более всего противоречит природе глухонемого» (1909, с. 55). Обучение глухонемого по этому методу и строится в противоречии с природой ребенка. Надо изломать природу ребенка, чтобы обучить его речи. Вот поистине трагическая проблема сурдопедагогики.

Мы остановились на этом труднейшем вопросе, чтобы показать: этот центральный, но специальный вопрос обучения глухонемого есть вместе с тем и общий вопрос социального воспитания и только как таковой получает возможность разрешения. Если мы хотим ставить устную речь глухому ребенку, мы должны брать вопрос шире, чем только в плоскости обсуждения специальных свойств метода. Метод чудесен, но если он заставляет жестоко обращаться с учеником, если он не дает логической речи, его надо отставить. В чем же выход? Конечно, единственно в том, чтобы вынести вопрос из узких рамок уроков артикуляции и поставить его как вопрос воспитания в целом. Ни один нож сам по себе ни плох, ни хорош—все зависит от употребления, которое ему дается в руке хирурга или разбойника. Ни один метод сам по себе ни плох, ни хорош Только в общей системе воспитання каждый метод получает свое оправдание нли осуждение.

В старой снстеме устный метод был убийствен, в новой он может стать спасительным. Нужно организовать жизнь ребенка так, чтобы речь была ему нужна и интересна, а мимика неинтересна и не нужна. Обучение следует направить по линии детских интересов, а не против нее. Из инстинктов ребенка надо сделать своих союзников, а не врагов. Надо создавать потребность в общечеловеческой речи—тогда появится и речь. Опыт говорит за это. Жизнь говорит за это. Традиционная школа не только не может, по выражению В. Штерна, окунуть ребенка в речь, но и все в ней организовано так, чтоб убить потребность в устной речи. Речь рождается из потребности общения и мысли; мысль и общение появляются в результате приспособления к сложным жизненным условиям. А. Гуцман, оценивая немецкий опыт, справедливо говорит, что большинству выпускаемых из школ глухонемых недостает умения справляться с явлениями и требованиями общественной жизни. Происходит это, конечно, оттого, что сама школа изолирует их от жизни.

Важнейший грех традиционной школы тот, что она систематически отрывает глухого от нормальной среды, изолирует и помещает его в узкий, замкнутый мирок, где все приспособлено к его дефекту, где все рассчитано на дефект, все напоминает о нем. Эта искусственная среда во многом расходится с тем нормальным миром, в котором придется жить глухонемому. В специальной школе очень скоро создается затхлая госпитальная атмосфера, больничный режим Глухой вращается в узком кругу глухих. Все питает в этой среде дефект, все фиксирует глухого на его глухоте и травмирует его именно в этом пункте. Здесь не только не развиваются, но систематически атрофируются те силы ребенка, которые помогли бы ему впоследствии войти в жизнь. Душевное здоровье, нормальная психика дезорганизуются и расщепляются; глухота обращается в травму. Такая школа усиливает психологию сепаратизма, она по своей природе антисоциальна и воспитывает антисоциальность. Выход дает только коренная реформа всего воспитания в целом.

Этот выход сурдопедагогике в РСФСР подсказан всем революционным опытом школы для нормальных детей. Выше я пытался защищать тезис, что с принципиальной и научной точек зрения нет разницы между воспитанием нормального и глухого ребенка. Поэтому наша школа для глухонемых ориентируется на нормальную школу и кладет в основу общие идеи революционной трудовой школы. Уже в дошкольном учреждении работа с глухонемым ребенком строится на широкой основе социального воспитания. Центральная идея состоит в том, что воспитание рассматривается как часть общественной жизни и как организация участия детей в этой жизни. Воспитание и образование в обществе, через общество и для общества—вот основа социального воспитания, по определению одного из теоретиков трудовой школы. Социальная среда и ее структура есть конечный и решающий фактор всякой воспитательной системы. В самом деле, физиологи говорят нам, что строй, структура и условия среды—решающий фактор воспитания условных форм поведения. Поэтому и школа осознает себя как аппарат социального воспитания, как место и способ организации детей в окружающей жизни. И это же есть основа воспитания глухонемых, потому что научиться речи вне общественной жизни так же нельзя, как нельзя, стоя на берегу, научиться плавать.

Труд есть тот основной стержень, вокруг которого организуется и строится жизнь общества; с трудовой деятельностью связана общественная жизнь человека и изучение им природы. Труд, общество и природа—таковы три основных русла, по которым направляется воспитательная и образовательная работа в школе. Я не стану здесь повторять известные всем идеи трудовой школы, но должен указать, что именно применительно к глухонемому ребенку трудовое воспитание дает выход из всех тупиков. Самое главное: трудовое воспитание есть лучший путь в жизнь; оно есть залог активного участия в жизни с самых первых лет; оно поэтому обеспечивает для глухонемого ребенка все, что с этим связано,—общение, речь, сознание.

Физически глухонемой более приспособлен к познанию мира и к активному участию в жизни, чем слепой. За исключением некоторых, обычно не очень значительных, расстройств в равновесии, глухонемой сохраняет почти все возможности физических реакций, какие есть у нормального человека. Как трудовой аппарат, как человеческая машина тело глухонемого немногим разнится от тела нормального человека, и, следовательно, для глухого сохраняется вся полнота возможностей физического развития, приобретения навыков и трудовых умений. Все виды трудовой деятельности могут быть доступны ему, кроме очень немногих областей, связанных непосредственно со звуком. И если, несмотря на это, в сурдопедагогике до сих пор пользуются узким кругом большей частью бесполезных ремесел, то виной этому близорукость и филантропически-инвалидный подход к воспитанию глухонемого. При правильном подходе здесь открыва-

ется широчайшая дверь в жизнь, возможность участвовать в совместном труде с нормальным человеком, возможность высших форм сотрудничества, которое, избегнув паразитических опасностей, может послужить благодаря социальному моменту основой всей сурдопедагогики.

Общий характер образовательной работы, построенной на труде, характеризует Н. К. Крупская[8]: «Ориентировка на трудовую деятельность людей, изучение под этим углом зрения связей и взаимоотношений между человеком и природой, индивида с обществом, экономикой, политикой и культурой, настоящим и прошлым придает содержанию преподавания общеобразовательный, политехнический характер» (1978, с. 214).

На основе политехнического трудового воспитания строится профессиональное образование, дающее полное и законченное овладение каким-либо одним видом труда, обеспечивающим выход в жизнь и трудовое участие в ней. На основе трудового воспитания развивается и складывается организация детского коллектива. Задачи подобной организации не ограничиваются стремлением наладить детскую жизнь, но простираются намного дальше. Организация детского коллектива превращается в воспитательный процесс, помогающий детям осознать себя как органическую часть общества взрослых. В наших школах развивается едва ли не первый в мире опыт самоорганизации глухонемых детей. Дети создают школьное самоуправление, имеющее санитарную, хозяйственную, культурную и т. д. комиссии, которые охватывают всю жизнь детей. Общественные навыки, социальные проявления, инициатива, организаторские способности, коллективная ответственность растут и крепнут в этой системе. И наконец, систему социального воспитания глухонемых детей увенчивает детское коммунистическое движение, участие в отрядах юных пионеров, вовлекающих детей в жизнь рабочего класса, в переживания и борьбу взрослых. В пионерском движении бьется пульс мировой жизни—ребенок научается сознавать себя ее участником. И в этой детской игре зреют серьезные ростки тех мыслей и действий, которые скажут решающее слово об этой жизни. Новое заключается в том, что впервые жизнь ребенка вводится в современность; более того, его жизнь направлена на будущее, в то время как обычно она базировалась на прошлом историческом опыте человечества.

Детское пионерское движение на старших ступенях переходит в юношеское коммунистическое движение, в широчайшее общественно-политическое воспитание—и глухонемой ребенок живет и дышит тем же, чем живет и дышит вся страна; его мысли, его стремления, его пульс бьются в унисон с мыслью и пульсом огромных народных масс.

* * *

Вот эта система социального воспитания и есть то новое и самое главное, что дала революция воспитанию глухонемых.

Нужно только представить, какие огромные и неисчерпаемые возможности таит в себе подобная постановка воспитания для развития речи, сознания и мысли, чтобы понять значение этой системы. На месте филантропической помощи воспитание глухонемых в СССР строится как государственное дело, которое направляется и организуется органами народного просвещения. Мы, конечно, еще бедны и не можем этому делу уделять в полной мере тех средств и сил, которых оно требует. В годы блокады, войны и голода вместе со всей страной бедствовали и глухонемые дети. Ныне вместе со всем Союзом и учреждения для глухонемых переживают период подъема, укрепления и возрождения. Число воспитательных учреждений для глухонемых в первые годы революции сильно возросло — в период стихийных требований масс, в период острой нужды, под давлением которой открывались все новые и новые учреждения.

Мы очень далеки от мысли, что мы достигли в этом деле какой-нибудь окончательной точки или крайнего пункта развития. Напротив, мы думаем, что мы только в самом начале пути. Но мы считаем, что мы избрали верную дорогу, что мы идем в надлежащем направлении и что социальному воспитанию глухонемых детей принадлежит будущее.

К ВОПРОСУ О КОМПЕНСАТОРНЫХ ПРОЦЕССАХ В РАЗВИТИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛОГО РЕБЕНКА[1]

1

Клиника, которой мы обязаны выделением и распознаванием умственно отсталых детей, чрезвычайно мало интересовалась развитием ребенка, отягощенного этой отсталостью. По самому существу тех практических задач, которые стоят перед медицинской клиникой, последняя не могла глубоко вникнуть в вопросы детского развития, так как детская отсталость относится к числу таких клинических форм, которые туго податливы или вообще неподатливы в отношении лечебного воздействия. Эти формы недоразвития не стали в клинике предметом глубокого исследования: к этому не было ни практических побуждений, ни стремления того или иного направления клинической мысли. Клинику интересовала главным образом возможность выделения тех признаков, с помощью которых можно распознать умственную отсталость, определить эту форму дефективности и отличить от другой, сходной картины — и только. В этих целях клиника и поднимала проблему развития ребенка-олигофрена. Она установила, что олигофрен развивается, а не деградирует, подобно душевнобольным детям. Этот факт перечисляется обычно в ряду других симптомов. С помощью этих симптомов дебильная детская умственная отсталость распознается и различается среди других форм, имеющих внешнее сходство с ней.

В связи с клиническим подходом к проблеме умственной отсталости ее брали «как вещь», а не рассматривали как процесс. Интересовались признаками устойчивости, постоянства, а динамика умственно отсталого ребенка, законы его развития и их единство с законами развития нормального ребенка — все это осталось, и по существу не могло не остаться, вне поля зрения клиники.

Лечебная педагогика, педагогика вспомогательной школы, первоначальные сведения о природе умственной отсталости получила от клиники и пыталась строить свою практику на основе картины, которая рисовалась в результате клинического изучения. Вначале это казалось достаточным, потому что перед буржуазной школой, когда она столкнулась с проблемой и фактом умственной отсталости, встали негативные, отрицательные задачи: на пороге нормаль-

ной школы поставить барьер, с помощью которого отобрать детей, не способных обучаться в ней, и тех детей, кто не желает учиться. Эти задачи стояли и перед А. Бине, когда он подходил к диагностике умственной отсталости.

Всякий понимает, что нет ничего более ненадежного, чем отбор по отрицательным признакам. Когда мы ведем такой отбор, то рискуем выделить и объединить в одной группе детей, которые с позитивной стороны будут иметь мало общего. Если мы станем отделять цвета, которые не являются черными, только по этому отличительному признаку, то получим пеструю смесь: тут будут и красные, и желтые, и синие цвета—только потому, что они не черные. Массовая педагогическая практика (европейская и американская) показала: установка на отрицательные признаки и привела именно к тому, что случилось бы с тем, кто вздумал отбирать цвета по отрицательному признаку, т. е. отобранные дети оказались глубоко разнородными по составу, структуре, динамике, возможностям, по причинам, которые привели их к этому состоянию. Даже для буржуазной школы эти установки недостаточны, потому что, когда встал вопрос обучения и воспитания умственно отсталых детей, доведения их хотя бы до минимального уровня тех требований, которые выдвигаются перед ними, оказалось, что нельзя выявлять умственную отсталость на чисто отрицательном определении. Нельзя опираться на то, чего у данного ребенка не хватает, на то, чем он не является, но нужно иметь хотя бы самое смутное представление о том, чем он обладает, что он собой представляет. В этом отношении буржуазная школа сделала чрезвычайно мало.

Сейчас наша школа, которая стоит перед огромными задачами исторического значения, делает решительный поворот во всей теории и практике обучения и воспитания нормального и отсталого ребенка. Наша вспомогательная школа чувствует недостаточность принципиальных теоретических установок, того научного обоснования, которое можно получить из источников, о которых говорили до сих пор. И первое, что выдвигается перед нами здесь,—новая практическая цель и задача, стоящие перед изучением умственно отсталого ребенка. Не изучение ради изучения, но изучение для того, чтобы найти наилучшие формы практических действий, для того, чтобы разрешить историческую задачу действительного преодоления умственной отсталости, этого величайшего социального бедствия, которое осталось от классовой структуры общества. Эта задача подчиняет изучение тем нуждам практики, которые выдвигаются сейчас, требуют позитивного и дифференцированного подхода к изучению умственно отсталых детей, т. е. изучения с точки зрения того, что характеризует такого ребенка с положительной стороны и содействует расчленению общей массы умственно отсталых детей.

Сейчас и лучшие буржуазные ученые признают, что сказать про ребенка «умственно отсталый»—это все равно, что сказать про человека, что он болен, но не сказать при этом какой

болезнью. Можно констатировать факт отсталости, но трудно определить сущность, происхождение и судьбу развития этого ребенка. В связи с этим главная задача, которая стоит перед исследователями умственной отсталости,—стремление помочь изучать развитие умственно отсталого ребенка и законы, которые управляют этим развитием.

В связи с этим мне кажется, что сегодня я должен остановиться на трех вопросах, которые составят содержание моего доклада.

Первый вопрос: что́ в развитии умственно отсталого ребенка работает не против нас, а на нас, т. е. каковы те возникающие в самом развитии умственно отсталого ребенка процессы, которые ведут к преодолению отсталости, к борьбе с ней и поднятию ребенка на высшую ступень? Второй вопрос: какова структура и динамика умственной отсталости в целом? Ведь картина умственной отсталости не исчерпывается теми процессами, которые работают на нас. Для того чтобы понять значение и место процессов, работающих на нас, нужно понять их место и значение в общей структуре умственной отсталости. Третий вопрос заключается в максимальных педагогических выводах, которые вытекают из раскрытия первого и второго. Таким образом, я буду кратко раскрывать эти три основных вопроса.

Общие предпосылки, из которых я исхожу и которые, мне кажется, должны быть положены в основу научного изучения развития умственно отсталого,—это представление о единстве законов развития нормального и умственно отсталого ребенка. Конечно, это положение отнюдь не отрицает того факта, что законы развития умственно отсталого ребенка приобретают качественно своеобразное специфическое выражение и что задача не ограничивается установлением их единства; задача заключается в том, чтобы показать, как единые по существу, принципиально единые законы развития ребенка получают свое конкретное, специальное выражение в приложении к отсталому ребенку. Это первая и центральная предпосылка, о которой надо говорить с самого начала.

Методологический вопрос заключается в следующем. До сих пор господствовало представление, заимствованное на Западе и гласящее о существовании двух форм воспитания детей — обусловленных биологическими причинами и социальными причинами. Предполагалось, что при наличии биологических недостатков дети развиваются «по биологическим рельсам» и для них может быть отменен закон социального развития и формирования, определяющий развитие всякого нормального ребенка. Это механическое представление несостоятельно методологически. С самого начала нужно условиться об основном положении, без принятия которого все дальнейшее осталось бы теоретически необоснованным. Это общее положение о соотношении социальных и биологических закономерностей в развитии детей. Трудность понимания развития отсталого ребенка возникает из-за того, что отсталость бралась как вещь, а не как процесс. Закрывалась

проблема развития отсталого ребенка Отсюда возникло представление, что первичное нарушение при олигофрении не подлежит сомнению, что первичное — основа и ведущее на всем протяжении развития ребенка. Между тем с точки зрения диалектики нет более ошибочного и неправильного представления, чем это, именно в процессе развития первичное, выступающее на ранней ступени развития, многократно «снимается» возникающими качественными новообразованиями.

Относительно понятия «снятие» закономерностей позвольте сказать два слова. Слово «снятие» иногда переводилось неправильно. Это слово бралось с немецкого слова «схоронить» (aufheben), но в немецком языке это слово имеет двоякое значение, как и слово «схоронить» у нас имеет двоякое значение. Когда говорится «схоронить» про органическую закономерность, это не значит, что она перестала существовать, а имеет то значение, что где-то она сохранена, находится где-то на заднем плане, содержится внутри чего-то, отступила на задний план по сравнению с теми закономерностями, которые возникли в более поздние этапы. Поэтому понятно, что биологические закономерности, которые являются первичными в определениях самого первого этапа в развитии умственно отсталых, являются «схороненными», не уничтоженными, но «снятыми» в процессе развития умственно отсталого ребенка[2].

В качестве основных признаков, стоящих на первом плане, надо изучать закономерности именно этого второго типа; это есть основные предпосылки к тем дальнейшим мыслям, которые я буду развивать.

Позвольте перейти к первой части нашей беседы, к вопросу о тех процессах, которые в развитии отсталых работают на нас. Существуют ли такие процессы? В развитии умственно отсталых детей, как и в развитии всякого ребенка, отягощенного тем или иным недостатком, существуют процессы, которые возникают из того, что организм и личность ребенка реагируют на те трудности, с которыми сталкиваются, реагируют на собственную недостаточность и в процессе развития, в процессе активного приспособления к среде вырабатывают ряд функций, с помощью которых компенсируют, выравнивают, замещают недостатки. Я думаю, что вопрос об этом является настолько ясным общебиологическим представлением, что едва ли нуждается в дальнейшем подробном развитии.

Для воспитания умственно отсталого ребенка важно знать, как он развивается, важна не сама по себе недостаточность, не сама по себе неполноценность, дефект, изьян, но реакция, возникающая в личности ребенка в процессе развития в ответ на трудность, с которой он сталкивается и которая вытекает из этой недостаточности. Умственно отсталый ребенок не состоит из одних дыр и дефектов, его организм как целое перестраивается. Личность как целое выравнивается, компенсируется процессами развития ребенка.

Важно знать не только о том, какая болезнь у человека, но и у какого человека данная болезнь. То же самое возможно в отношении недостаточности и дефектов. Для нас важно знать не только то, какой дефект точно вымерен у данного ребенка, что у него поражено, но и у какого ребенка данный дефект, т. е. какое место занимает недостаточность в системе личности, какого рода перестройка идет, как ребенок справляется со своей недостаточностью. Процессы болезни не могли раскрыть, пока не было понятно, что организм сам борется с болезнью, что имеются симптомы двоякого порядка: с одной стороны, симптомы нарушения функций, с другой — симптомы борьбы организма с нарушениями.

Так же точно и в области изучения ненормально развивающегося ребенка: пока не подходят к его изучению с точки зрения нарушений в его развитии, с точки зрения компенсаторного воздействия процессов развития, не получается полного, правильного, адекватного представления об этом ребенке.

Для того чтобы конкретно остановиться на тех механизмах и закономерностях, которые управляют появлением и развертыванием компенсаторных процессов, я должен коротко сказать о теоретическом значении и понимании самого принципа компенсации. В приложении к развитию умственно отсталого ребенка этот принцип чрезвычайно мало разработан именно с теоретической, принципиальной стороны.

На первых порах ряду исследователей, и мне в том числе, самым большим завоеванием в понимании компенсаторных процессов у умственно отсталого ребенка казалось разглядеть их и подвести фактическое обоснование под это положение о компенсаторных процессах. Теоретическая разработка понятия компенсации далеко недостаточна и в области тех наук, которые оперируют с этим понятием и которые более развиты, чем учение об умственно отсталом ребенке Но некоторые основные положения, которые должны наметить правильную методологическую линию для нашего понимания принципа компенсации и в свете которых мы должны рассматривать материал, ясны, и в схематической форме о них можно говорить.

Первое и основное, с чем сталкиваемся при понимании проблемы компенсации у умственно отсталого ребенка,— представление о самой природе явления, которое, как увидим, может быть двояким

Одни считают, что единственным и исключительным основанием компенсаторных процессов является субъективная реакция личности самого ребенка на ту ситуацию, которая создается вследствие дефекта Эта теория предполагает, что необходимый и единственный источник возникновения компенсаторных процессов развития — осознание самим ребенком своей недостаточности, возникновение чувства собственной неполноценности. Из возникновения этого чувства, из сознания собственной недостаточности появляется реактивное стремление победить это тяжелое чувство,

преодолеть эту осознанную собственную недостаточность, поднять себя на высшую ступень.

Именно на этом основании адлеровская школа в Австрии и бельгийская школа отказывают умственно отсталому ребенку в возможности интенсивного развития компенсаторных процессов. Ход рассуждения дефектологов таков: для возникновения компенсации необходимо, чтобы ребенок осознал и прочувствовал свою недостаточность. Но у умственно отсталого ребенка трудность заключается в том, что он весьма не критически относится к себе, чтобы осознать собственную неполноценность и сделать эффективный вывод для преодоления своей отсталости. В этом отношении интересны опубликованные эмпирические исследования де-Греефа[3] о развитии умственно отсталого ребенка. Он установил те признаки, которые принято называть симптомами Е. де-Греефа и которые заключаются в том, что у детей с умственной отсталостью наблюдается повышение самооценки. Если такому ребенку предложить дать сравнительную оценку себе, своим товарищам, учителю, то оказывается, что испытуемый обнаруживает стремление считать себя самым умным. Он не признает своей отсталости, из-за повышенной самооценки развитие компенсаторных процессов затрудняется, если не сводится на нет, потому что умственно отсталый ребенок доволен собой, не замечает своей недостаточности и, следовательно, лишен того мучительного переживания чувства малоценности, которое у других детей лежит в основе образования их компенсаторных процессов.

Другое понимание компенсации, как мне думается, гораздо более соответствующее действительности, связано с тем, что явления компенсации в области сознания были изучены позже, чем в других областях. Задача состоит в том, чтобы ответить, как же возникают процессы компенсаторного развития там, где они не связаны с осознанием, где дефектность функции не может вызвать чувства малоценности и недостаточности и осознания его. Я не хочу сказать, что явления компенсации в области сознания находятся в одном ряду с явлениями, когда, например, у человека вырабатывается импульс при введении некоторой доли яда в организм.

Теория, которая хочет дать действительное объяснение явлениям компенсации, должна объяснить эти явления во всей полноте и учесть, что и на низших ступенях развития процессы компенсации связаны с функционированием сознания. Те авторы, которые вынуждены давать ответ, дают его в духе витализма, считая, что элементы жизненных процессов имеют психоидный фактор, некоторые душеобразные витальные силы, которые и движут процессами компенсации, т. е. что в органических процессах компенсации присутствует в незримом виде этот психоидный фактор. Эта теория стоит на идеалистической точке зрения, так как пытается проводить субъективистское понимание компенсации.

Между тем и изучение наиболее простых органических компенсаторных процессов и их сопоставление с другими приводят к

фактически обоснованному утверждению: источником, первичным стимулом к возникновению компенсаторных процессов являются те объективные трудности, с которыми сталкивается ребенок в процессе развития. Эти трудности он стремится обойти или преодолеть с помощью целого ряда таких образований, которые первоначально в его развитии не даны. Мы наблюдаем тот факт, что ребенок, сталкиваясь с трудностями, вынужден идти по обходному пути, чтобы их преодолеть. Наблюдаем, что из процесса взаимодействия ребенка со средой создается ситуация, которая толкает ребенка на путь компенсации. Главнейшее фактическое доказательство этого следующее. Судьба компенсаторных процессов и процессов развития в целом зависит не только от характера и тяжести дефекта, но и от социальной реальности дефекта, т. е. от тех трудностей, к которым приводит дефект с точки зрения социальной позиции ребенка. У детей с недостатками компенсация протекает в совершенно разных направлениях в зависимости от того, какая ситуация создалась, в какой среде ребенок воспитывается, какие трудности возникают для него из этой недостаточности.

С вопросом об источниках компенсаторного развития связан вопрос фондов этой компенсации. Откуда берутся силы, что является движущей силой компенсаторного развития? Для одной теории—источником является внутренняя целеустремленность самого жизненного процесса развития, внутренняя целостность личности. Эта теория со всей прямотой переходит на телеологическую позицию, представляя, что в каждом ребенке заложена целеустремленность, жизненный порыв, внутренняя тенденция, непреодолимо влекущая ребенка к развитию, к полноте самоутверждения, некоторая инстинктивная жизненная сила, которая толкает ребенка вперед и обеспечивает его развитие, несмотря ни на что.

Что процессы компенсаторного развития обладают объективной целеустремленностью, т. е. используют полезные функции в развитии ребенка, едва ли подлежит сомнению. Уже перед Ч. Дарвином стояла задача их материалистического понимания, причинного объяснения, т. е. задача показать, как возникает объективная целеустремленность этих процессов. В отличие от телеологии наше рассмотрение компенсации выводится не из сил внутреннего порыва, мы видим, что фондом компенсации в огромной мере является социально-коллективная жизнь ребенка, коллективность его поведения, в которых он находит материал для построения внутренних функций, возникающих в процессе компенсаторного развития. Само собой разумеется, богатство или бедность внутреннего фонда ребенка, скажем степень умственной отсталости, является существенным и первичным моментом, определяющим, насколько ребенок способен воспользоваться этим материалом. И само собой разумеется, судьбы дебила и идиота существенно разнятся из-за того, что их внутренний фонд глубоко различен. Но это опять-таки является не определяющим

на высших ступенях, а многократно снятым в процессе дальнейшего развития ребенка.

Последний момент, который нужно разграничить в принципиальном понимании процессов компенсации: в клинике удалось расшифровать ряд новых психологических состояний и показать, что болезненные симптомы могут возникать компенсаторным путем. Действительно, компенсация может вести ребенка по пути реального и фиктивного, ложного выравнивания недостатков; центральный момент, который интересует исследователей в подходе к компенсации, различение этих двух линий реальной и фиктивной компенсации развития. Компенсация как источник появления добавочных, полезных моментов не подлежит оспариванию, но компенсаторный момент может иметь и болезненный характер. Это тоже верно. Методологически значимо различение добавочных симптомов, возникающих компенсаторным путем и нормализующих, сглаживающих, выравнивающих недостаточность процессов, поднимая развитие от симптомов фиктивной компенсации на высшую ступень.

После краткого обсуждения этих трех моментов позвольте перейти непосредственно к некоторым основным конкретным положениям, характеризующим компенсаторное развитие умственно отсталого ребенка.

Первое — это широкоизвестное замещение функций, общих для нормального и ненормального ребенка и имеющих первостепенное значение. Речь идет о том, что психологические операции могут с внешней стороны очень близко подходить друг к другу, могут приводить к одному и тому же результату, но по структуре, внутренней природе, по тому, что человек проделывает в своей голове, как говорят, по каузальиой связи, не иметь между собой ничего общего. Это возникает благодаря тому, что большинство психологических функций могут быть «симулированы», по образному выражению Бине, который впервые обосновал этот принцип, назвав его симуляцией психологических функций, например симуляция выдающейся памяти. Как известно, Бине исследовал людей с выдающейся памятью, причем различал испытуемых, которые действительно обладали выдающейся памятью, и испытуемых со средней памятью. Последние могли удержать в памяти такой длинный ряд цифр или слов, который во много раз превосходил то, что может запомнить каждый из нас. Человек, обладающий средней памятью, замещал процесс запоминания процессом комбинирования, мышления. Когда ему предъявляли длинный ряд цифр, он замещал их буквами, образами, словами, образным рассказом; это составляло ключ, с помощью которого испытуемый восстанавливал цифры и в результате достигал таких же результатов, как и люди, обладающие действительно выдающейся памятью, но достигал это замещением. Такое явление Бине назвал симуляцией выдающейся памяти.

Я бы не стал об этом говорить, если бы это имело место в исключительных случаях и не было общим правилом детского

развития, если бы не знал, что каждый из нас реально обязан успехом в развитии памяти отнюдь не только тому, что память растет как таковая, но и тому, что каждый приобретает ряд способов и приемов замещения памяти. Есть психологические процессы и операции, которые расширяют память и приводят ее к высокому уровню развития. Перед нами не исключение, а общее правило.

Замещение одних психологических операций другими изучено в области почти всех интеллектуальных процессов. Лишь сравнительно недавно процессы замещения подвергались клинической и педагогической оценке с точки зрения их значения в развитии отсталого ребенка. Исследования показали, что ни одна из психологических функций (ни память, ни внимание) не совершается обычно единственным способом, но каждая совершается многообразными способами. Следовательно, там, где имеем затруднение, недостаточность, ограниченность или просто задачу, которая превышает силы естественной возможности данной функции, функция не оказывается механически вычеркнутой; она возникает, вызывается к жизни, совершается с помощью того, что не имеет, например, характера непосредственного запоминания, а становится процессом комбинирования, воображения, мышления и т. д.

Приведу общее положение, которое позволит вам во всей широте оценить этот принцип замещения психологических функций, многообразие тех операций, с помощью которых могут осуществляться функции.

Вы знаете, что в развитии памяти существенное изменение происходит примерно на границе переходного возраста: изменяется соотношение между процессами запоминания, или памятью, и процессами мышления. Для ребенка раннего возраста мыслить — значит вспоминать, т. е. воспроизводить прежние ситуации. Особенно ясно эта тенденция процесса воспоминания проявляется тогда, когда вы ставите задачу определить понятие, притом отвлеченное. Вы видите, что ребенок вместо логического определения воспроизводит конкретную ситуацию прежнего опыта. Для подростка же вспоминать — значит мыслить. Процесс воспоминания отступает на задний план и замещается мыслительным упорядочением.

Это общее положение, которое, как видите, определяет этап в развитии отдельных функций, а вместе с тем является и наиболее простой формой, с которой имеем дело в развитии ненормального ребенка вообще и умственно отсталого в частности. Если мы вспомним, как читает слепой ребенок или начинает говорить глухонемой, то увидим, что в основе этих функций лежит принцип замещения, позволяющий, например, говорить не только с помощью одного механизма (только так, как мы говорим), но и с помощью другого механизма. Оказывается, обычный способ функционирования речи не единственный, и выпавший способ может быть замещен другими способами функционирования.

Решающую роль в процессах замещения во всем социальном развитии ребенка играют вспомогательные средства (речь, слова и другие знаки), с помощью которых ребенок научается стимулировать самого себя. Роль вспомогательных средств, которыми обогащается ребенок в процессе развития, и приводит ко второму основному положению, характеризующему компенсаторные процессы, к положению о коллективе как факторе развития высших психологических функций нормального и ненормального ребенка.

Позвольте начать с общего психологического закона, заключающегося в том, что ряд высших психологических функций проделывает самый разнообразный путь, который легче понять на примере возникновения и развития мышления как высшей формы связи с речью. Вы знаете, что речь первоначально развивается как средство общения, взаимного понимания, как функция коммуникативная, социальная. Внутренняя речь, т. е. речь, с помощью которой человек мыслит, возникает позднее, и есть основание полагать, что процесс ее образования совершается только в школьном возрасте. Путь превращения речи как средства общения, как функции социального, коллективного поведения, путь превращения речи в средство мышления, в индивидуально-психологическую функцию дает представление о законе, управляющем развитием высших психологических функций. Этот закон можно выразить так: всякая высшая психологическая функция в процессе детского развития появляется дважды, сперва как функция коллективного поведения, как организация сотрудничества ребенка с окружающим, затем как индивидуальная функция поведения, как внутренняя способность деятельности психологического процесса в узком и точном смысле этого слова. Точно так же и речь из средства общения становится средством мышления. Новые исследования показали, что так же точно логическое мышление, для которого характерно подыскивание методов обоснования своего суждения, возникает у ребенка дошкольного возраста не раньше, чем в детском коллективе возникает спор, не раньше, чем у ребенка возникает необходимость мотивировать собственное утверждение. Как выражается один из исследователей, не только дети, но и мы, взрослые, охотно верим самим себе на слово, т. е. мало требуем доказательств. Необходимость логического размышления о подтверждении зависит у ребенка от развития таких коллективных функций, как функция спора.

Исследование показало, что наиболее характерные волевые процессы, процессы подчинения развиваются у ребенка тоже в коллективе. В частности, западные исследователи впервые на материале детских игр отметили, что у ребенка в процессе игры возникают и вырабатываются приемы подчинения собственного поведения правилам поведения коллектива, потом эта возникающая организация превращается во внутреннюю функцию поведения и становится собственной психологической функцией.

Таким образом, мы видим, что коллективное поведение ребенка не только активизирует и тренирует собственные психологиче-

ские функции, но является источником возникновения совершенно новой формы поведения, той, которая возникла в исторический период развития человечества и которая в структуре личности представляется в качестве высшей психологической функции. Коллектив является источником развития этих функций, и в частности у умственно отсталого ребенка.

Общий путь развития детской речи может быть обозначен как коллективная форма, если скажем, что ребенок овладел речью, а затем, когда он начинает лучше подчинять себе собственные психические процессы, речь переходит и в средство мышления. Экспериментальные исследования раскрывают различия между коэффициентом развития психических процессов и их реальной ролью в жизни ребенка. Можно иметь хорошую память и плохо ее использовать, и наоборот, можно владеть ею так, что она будет давать практический эффект больше, чем высокоразвитая, но плохо используемая память. Для нормального ребенка будет движением вверх, если в старшем возрасте развитие совершается не за счет непосредственного роста функции, но за счет ее использования, подчинения. И существенно, что ряд высших психологических функций идет от внешнего к внутреннему. Подобно тому как речь служит основой развития, так и внешняя форма коллективного сотрудничества—предшественница развития целого ряда внутренних функций. Здесь мы сталкиваемся с существенным моментом: источником, питательной средой развития высших психологических функций является детский коллектив при известном различии оптимального интеллектуального уровня детей, входящих в него. Исследователь Е. де-Грееф указывает на особенность умственно отсталого ребенка: он лучше понимает другого умственно отсталого, оценивает его выше, чем нормальный ребенок, так как имеет дело с такой разностью в уровне, которую он способен преодолеть.

В истории развития ребенка (и нашего психологического развития) пассивное функционирование значительно превосходит активное пользование какой-нибудь психологической функцией. Ребенок начинает раньше понимать речь, чем говорить. Мы способны понять книгу, написанную гением, но передать ее содержание часто не в состоянии: возможность нашего речевого понимания больше, чем возможность активного пользования речью. Отсюда был сделан ценный методический вывод: чтобы правильно судить о возможностях развития и о действительном уровне развития отсталого ребенка, нужно учитывать не только то, насколько он может сам сказать, но и то, насколько он может понять. Но понять мы можем то, что лежит в пределах нашего понимания, а это гораздо больше того, что составляет говорение.

Одностороннее насыщение коллектива умственно отсталыми детьми, максимально одинаковыми по уровню развития,—ложный педагогический идеал. Он противоречит основному закону развития высшего психологического уровня и представлению о многообразии и динамике психологических функций у ребенка вообще и

умственно отсталого в частности. Прежние исследователи полагали, что интеллект есть единая, простая, односложная, гомогенная функция и если перед нами дебил, то все его функции однородно снижены. Более глубокое исследование показало: интеллект, который возникает в процессе сложного развития, не может быть по природе однородным и по структуре односложным, недифференцированным. Наоборот, то, что называется интеллектом, представляет многообразие функций в сложном единстве. Но единство не значит тождество, не значит гомогенность; изучение динамики этой сложной структуры привело исследователей к выводу: невозможно такое положение, чтобы при отсталости все функции интеллекта оказывались одинаково пораженными, ибо, представляя собой качественное своеобразие, каждая из функций тем самым и качественно своеобразно сказывается на том процессе, который лежит в основе умственной отсталости.

Приведу пример. Вы знаете, что только в последнее десятилетие установлено действительное отношение между моторикой и умственным развитием. Выяснилось, что часто те или иные формы сочетаются, но вовсе не обязательно идут, образно говоря, рука об руку. Дальнейшие исследования показали, что развитие моторных функций может являться и на деле является одной из центральных сфер компенсации умственной недостаточности, и обратно: при моторной недостаточности у детей часто усиленно происходит интеллектуальное развитие. Выделение и понимание качественного своеобразия интеллектуальной, вербальной, словесной и моторной деятельности показывает, что отсталость никогда не поражает все интеллектуальные функции в одинаковой мере. Относительная независимость функций при их единстве приводит к тому, что развитие одной функции компенсируется и отзывается на другой.

Два последних момента.

Наблюдение над нормальным ребенком показало: развитие психологических функций совершается не только за счет роста и изменения функции. Например, памяти, внимания и т. д. Так как функции никогда не действуют врозь, а в известном сочетании, то психологическое развитие в старшем возрасте совершается за счет изменения системных отношений между функциями, т. е. за счет так называемых *межфункциональных связей.* В том, что принято называть логической памятью, речь идет об известном отношении между памятью и мышлением; у ребенка в раннем периоде развития эти функциональные отношения иные, чем в более позднем периоде.

Исследование умственно отсталого ребенка выявило, что у него межфункциональные отношения складываются своеобразно, отлично по сравнению с теми, которые обнаруживаются при развитии нормальных детей. Эта сфера психологического развития, изменение межфункциональных связей и отношений, изменение внутренней структуры психологической системы есть главнейшая сфера приложения высших компенсаторных процессов скла-

дывающейся личности. Моторные связи и межфункциональные отношения характеризуют не столько сами функции, сколько то, каким образом эти функции приведены к единству.

И наконец, обходные пути развития, т. е. достижение или возникновение какого-нибудь нового пункта развития, какого-нибудь новообразования на обходном пути. Здесь огромное влияние имеет аффект, побуждающий ребенка на преодоление трудностей. Если эти трудности не размагничивают ребенка, не заставляют бежать от них, а активизируют его, они приводят к обходному пути развития.

Самое значительное — творческий характер развития умственно отсталого ребенка; старая педагогика полагала, что внешние причины автоматически влияют на характер развития умственно отсталого ребенка. Казалось, что приложение громкого слова «творческий» к тем малым достижениям, которые доставались на долю этого ребенка, неправильно. На самом деле овладеть четырьмя действиями арифметики для дебила гораздо более творческий процесс, чем для нормального ребенка. То, что нормальному ребенку дается почти «даром» (неформированно), для умственно отсталого ребенка представляет трудность и является делом, требующим преодоления препятствий. Таким образом, достижение имеющихся результатов, оказывается, носит творческий характер. Мне думается, что это самое существенное в материале о развитии умственно отсталого ребенка.

Я постарался в первой части кратко обрисовать те процессы в развитии умственно отсталого ребенка, которые работают на нас, на которые мы должны опираться, стремясь преодолевать его отсталость.

Но было бы ошибкой думать, что только эти моменты заполняют процесс развития, что мудрая природа ведет ребенка по пути преодоления, дает ему силы, которые помогают ликвидировать отсталость, как было бы неправильно думать, что борьба организма с болезнью всегда приводит к хорошему концу, что каждый организм при всяких условиях справляется с ней одинаково.

Необходимо сказать о том, что законы развития ненормального и нормального ребенка раскрываются перед нами как единый по существу закон. Дурная среда и влияние, возникающее в процессе развития ребенка, чаще и резче приводят умственно отсталого ребенка к тем отрицательным добавочным моментам, которые не только не помогают преодолеть отсталость, а, наоборот, усугубляют, отягощают его первоначальную недостаточность. Можно спросить: для чего же говорить об этих процессах, о влиянии среды на умственно отсталого ребенка, если мы признаем с самого начала, что большей частью при влияниях отрицательного характера в процессе развития не только не ликвидируется отсталость ребенка, а прибавляются новые особенности? Об этих процессах нужно говорить не только потому, что из совокупности света и тени задача более реально выступает

перед нами. Но, как я постараюсь доказать, при отсталости принимаются за первичные те осложнения в развитии ребенка, которые возникают в процессе его средового формирования и которые можно преодолеть только тогда, когда мы сумели бы в корне изучить их причины. Это имеет существенное практическое значение. Но об этом после.

Сущность мысли, которая выражает итог целых двух-трех десятилетий, коллективиой научной работы в этом направлении, заключается в следующем: умственная отсталость не то простое однородное целое, как она рисовалась прежним исследователям. Вот я исследую умственно отсталого ребенка, устанавливаю ряд признаков, в которых обнаруживается его отсталость. Спрашивается: все ли эти симптомы равноценны? Имеют ли они одинаковое отношение к первичной причине? Все ли они первичные? Все ли они возникли в одно и то же время, с помощью одного и того же механизма? Или среди них есть главные и второстепенные, возникшие раньше и позже, иа основе этих раньше возникших симптомов, которые являются более крупными видами или наслоениями психопатологии?

Развитие показывает, что раскрывающаяся перед нами педагогическая и психологическая картина умственной отсталости не есть однородное целое, что те симптомы, в которых обнаруживается отсталость, не могут быть выстроены в один ряд, что умственная отсталость есть сложная структура. Для того чтобы разобраться в этой структуре, нужно обратиться к развитию умственно отсталого ребенка, а не к природе тех патологических процессов, которые лежат в ее основе, ибо сложность структуры возникает в процессе развития. Центральный и наиболее простой пример анализа—отделение первичных особенностей, составляющих самое ядро дебильности, тех симптомов, которые непосредственно вытекают из биологической недостаточности ребенка, лежащей в основе его отсталости, от признаков вторичиого, третичного, четвертого, пятого, шестого порядка и т. д., возникающих на основе того, что при формировании в определениой среде ребенок встречает добавочные трудности и накапливает добавочные осложнения. Наслоения на первичные образования приводят к необходимости дифференцировать исследования умственной отсталости.

По отношению к клинике можно сказать, что олигофрения—сборная группа. Изучение структуры личности олигофрена впервые было выдвинуто при изучении детского развития. Здесь впервые созрела центральная для нашей работы мысль: недостаточно сказать о ребенке «умственно отсталый» (это все равно, что сказать «больной» и ие лечить); это значит только поставить проблему, но не решить ее. Иначе говоря, надо выяснить, какова та культурная отсталость, которая перед нами, какова ее структура, каковы значение и механизмы процессов строительства этой структуры, каково динамическое сцепление ее отдельных симптомов, комплексов, из которых складывается картина умственной

отсталости ребенка и различие типов умственно отсталых детей.

Современная вспомогательная школа укомплектована по принципу отрицательного отбора (А. Бине). Нашей вспомогательной школе приходится работать с необработанным материалом, с умственной отсталостью вообще: в этом и заключаются главнейшие трудности подхода и дифференциации умственной отсталости. Дифференцировка должна стать основным правилом всей нашей новой практики.

Изучение умственно отсталых детей показывает: та картина, которую мы открываем у умственно отсталого ребенка 8 лет, вовсе не может быть отнесена к ядру дебильности, т. е. к первичной внутренней его недостаточности. Позвольте взять конкретный пример, с которого я начал. Клинические наблюдения показывают, что у некоторых умственно отсталых детей имеется чрезвычайное расхождение, ножницы, между недоразвитием элементарных и развитием высших психических функций. Недоразвитие проявляется в двух формах: или при общей бедности развития элемеитарных функций мы наблюдаем чрезвычайное развитие высших психических функций, которое маскирует умственную отсталость ребенка; или же, что встречается чаще, непропорциоиальио слабое развитие высших психических функций по сравнению с органическими. Передо мной ребенок-дебил 10 лет. По сумме тестов его умственная отсталость оценивается в 3 года, т. е. он отстает от нормального ребенка на 3 года; значит, окончательные данные о ребенке должны показать картину, сходную с картиной, которую дает нормальный ребенок в 7 лет. Оказывается, такой суммариый подход неверен. Если высшие психические функции ребенка-дебила недоразвиты гораздо больше, чем у семилетнего ребенка, то приходится прийти к важному педагогическому выводу, что недоразвитие его высших психических функций могло бы уступить хорошему педагогическому воздействию в отличие от развития элементарных психических функций.

Внимательные исследователи задались вопросом: откуда возникает неравноценное недоразвитие низших, органических, и высших, психических, функций? Если бы отсталость в области высшего и низшего развития одинаковым образом непосредственно вытекала у дебила из первопричины, вопрос не возник бы. Эта неравномерность привела впервые к эмпирической формулировке вопроса: вызывается ли у дебильного ребенка недоразвитие высших функций иепосредственно первопричиной или это осложнение второго порядка? Экспериментальные данные и клинические исследования помогли найти ответ. Недоразвитие высших функций связано с культурным недоразвитием умственно отсталого ребенка, с выпадением его из культурного окружения, из «питания» среды. Из-за недостаточности он вовремя не испытал влияния окружающей среды, вследствие чего его отсталость накапливается, накапливаются отрицательные свойства, добавочные осложнения в виде социального недоразвития, педагогической

запущенности Все это в качестве вторичных осложнений оказывается часто недовоспитанностью В той обстановке, в которой он растет, он взял меньше, чем мог никто не пытался соединить его со средой, и если ребенок мало и бедно был связан с детским коллективом, то здесь могут возникнуть вторичные осложнения

Я мог бы назвать ряд симптомокомплексов, представляющих вторичные, третичные образования на основе ядра Я мог бы показать причинный механизм возникновения их, но сейчас ограничусь лишь тем, что скажу во всех отрицательных моментах, характеризующих умственно отсталого ребенка, имеется не просто пассивность развития, недостаточность, которая заложена с самого начала На ребенка все время влияют положительные и отрицательные начала Таким образом, накапливается ряд вторичных образований, которые могут как идти по линии выравнивания, так и вызывать добавочные осложнения в первичной картине умственной отсталости

Мне остается сделать педагогический вывод Нужно уже сейчас, сегодня обратить внимание на вторую линию, на влияние среды в развитии умственно отсталого ребенка, для чего надо остановиться на вопросах добавочного накопления осложнений умственной отсталости Это имеет огромное педагогическое значение и тесно связано с практической задачей, стоящей перед школой узнать, какой из признаков первичный и какой вторичный Ведь при прочих равных условиях в разрешении умственной отсталости легче других устранимы с помощью педагогического воздействия наиболее поздно возникшие образования, наименее связанные с первопричиной явления

Как только вам удалось научно доказать, что данный комплекс симптомов не первичного, а вторичного, или третичного, или четвертого, пятого и т д порядка, так вы показали, что создали ядро, которое поддается причинному педагогическому воздействию, т е которое может быть при прочих равных условиях устранено тем легче, чем дальше оно отстоит от первой причины

Если мы будем говорить о группе умственно отсталых детей, в основе отсталости которых лежит патологическая недостаточность или пораженность мозга, то там ядро самой дебильности и все явления, связанные с недостаточностью, наиболее туго поддаются педагогическому воздействию, они уступают только косвенному, тренирующему стимулирующему постоянному воздействию Но так как вы бессильны устранить корень этой причины, то вы не можете устранить и явлений, которые относятся к ядру Совершенно иначе бывает, когда говорим об осложнениях вторичного, третичного, четвертого и пятого порядка, они возникают на основе первичного осложнения, снимаются в первую очередь, и, как выражается один из современных авторов, снятие вторичного осложнения у умственно отсталого изменяет всю клиническую картину дебильности в такой степени, что современная клиника отказалась бы признать дебильность, если бы процесс воспитательной работы был доведен до конца

Говоря суммарно об умственно отсталом ребенке и сводя к умственной отсталости все то, что мы наблюдаем у него, составим сегодня эмпирическую клиническую картину, она выполнит свои служебные функции, но без анализа, без выделения того, что принадлежит к ядру отсталости, и того, что нажито, что приобретено Картина окажется смутной, в ней вторичное будет в такой степени отнесено за счет первичного, что значительно сузит рамки воздействия Эмпирическая картина никак не согласуется с действительной картиной дебильности, особенно там, где вторичные моменты в известной мере сняты С Левенштейн[4] экспериментально доказал, что добавочные осложнения наиболее поддаются психотерапевтическому воздействию Э Кречмер клинически подтвердил установленную Левенштейном закономерность вторичные осложнения в процессе развития больного ребенка ликвидируются наиболее легко

Я связываю все это с выводом, который является последней из мыслей, составляющих изложение, и коренным образом отличает современную педагогику умственно отсталого детства от традиционной Эта мысль парадоксальна все заставляет нас полагать, что наиболее воспитуемыми оказываются высшие функции по сравнению с элементарными Старая педагогика ограничивала умственно отсталого ребенка в развитии Затем стал применяться метод сенсомоторной тренировки, тренировка глаза, уха, различение цветов составляют половину содержания лечебно-педагогической работы до последнего времени Результаты сенсомоторной тренировки бедные Теоретические и экспериментальные исследования доказали, что мало и чрезвычайно слабо развивается, например, обоняние, наиболее воспитуемыми оказываются высшие функции, высшие процессы Позвольте привести два теоретических обоснования, лежащих в основе этого явления, и тогда парадокс покажется ясным

Экспериментальное исследование близнецов — один из современных методов, позволяющих отделить наследственные свойства и свойства, обусловленные социальной средой Наука использует эксперимент, который дает возможность наиболее близко подойти к решению вопросов Близнецы, как известно, бывают однояйцевые и двуяйцевые Внутриутробный период развития протекает у них в одинаковой среде Если сравним две пары близнецов — однояйцевых и двуяйцевых — и определим, в какой мере те или иные психические функции у них сходны, то окажется, что функции «А» (высшие психические функции) у той и у другой пары близнецов, воспитывающихся в одной среде, дают близкий коэффициент сходства значит, эти функции мало зависят от наследственности, а, следовательно, зависят от определенных условий воспитания, от социальной среды Коэффициент сходства функций «В» (элементарных психических функций) между теми же парами близнецов различен эти функции оказываются наследственно более обусловлены, чем высшие психические функции

Экспериментальные исследования моторных функций приводят к общему положению: чем элементарнее моторные процессы, тем коэффициент сходства будет более различен (у однояйцевых сходство больше, чем у двуяйцевых); чем более высоки моторные функции, тем при прочих равных условиях коэффициент сходства внутри обеих пар близнецов окажется больше. Самые высокие моторные функции наиболее воспитуемые, потому что они не являются филогенетическими, а приобретены в онтогенезе. Результаты экспериментальных исследований показывают, что высшие психологические процессы наиболее воспитуемы, ибо источником развития их структуры является коллективное воспитание ребенка.

Один из учеников Л. Термена[5] Куайд произвел экспериментальные работы в Америке и доказал, что динамика развития элементарных функций и высших психических функций не одна и та же. Развитие нормального ребенка совершается главным образом за счет высших процессов. То же наблюдается и у умственно отсталых детей. Так, ограничение умственной отсталости происходит за счет развития высших процессов.

Мне хотелось бы закончить указанием на то, что выводы, какими бы общими и малосодержательными ни казались, тем не менее тесно связаны с двумя основными задачами, которые стоят перед нами и которые должны дать определенный поворот нашей вспомогательной школе. Эти задачи—всеобщее обязательное обучение и политехнизация. Старая вспомогательная школа отражала минималистические тенденции и устремления. С одной стороны, сводясь к элементарному обучению, равняясь в лучшем случае на сокращенную программу пятилетней школы, она видела предел развития, ставя под вопрос возможность дальнейшего обучения и приспособления ребенка. С другой стороны, эта школа базировалась на недифференцированном подходе к умственной отсталости. Она не выделяла отдельные симптомокомплексы внутри самой умственной отсталости у данного ребенка и потому педагогическое обращение с детьми строила как с единым, однородным целым, без выделения более отдаленных и более слабых звеньев, которые в первую очередь могли быть порваны и ликвидированы.

Действительное развитие проблемы всеобуча и политехнизма в отношении умственно отсталых детей должно составить тему особого исследования. Я считаю, что сейчас возможно и нужно ограничиться указанием на то, что сделанные в общей форме выводы, которые с теоретической стороны перестраивают традиционный педагогический подход к умственно отсталому ребенку, теснейшим образом связаны с актуальными конкретными задачами, стоящими перед нашей школой сегодня. Но провести эту связь—задача отдельного исследования, которое мне одиому не под силу.

Итак, является ли принцип компенсации единственным принципом, определяющим своеобразие и основные закономерности

развития умственно отсталого ребенка? Нет, это не единственный, а один из многих принципов, и само собой разумеется, что полная и всесторонняя его оценка и полное его развертывание возможны только в ряду и в системе других моментов, характеризующих развитие в целом. Спрашивается: является ли он главным, определяющим? Смотря о чем идет речь. Если об определенной точке зрения, о которой я говорил во введении, т. е. о том, чтобы виталистическую установку исследования переменить на позитивную, то вопрос компенсаторного метода имеет определяющее значение. И с этой точки зрения принцип компенсации нуждается в отграничении от субъективно-психологических моментов, что уже было сказано и о чем придется говорить и дальше, прорабатывая вопросы, связанные с этой проблемой.

Является ли этот принцип главным организующим принципом в работе? Разумеется, нет. Это момент, указывающий на характер развития, на категорию процессов отсталого ребенка, который имеет своеобразные закономерности, течение и судьбу. Значит ли это, что непосредственной задачей педагогики является изучение компенсаторных процессов? Я уже говорил, что сами по себе эти процессы могут быть как основанием для выравнивания, так и источником ряда новых патологических симптомов. И поэтому, я думаю, этот принцип в его общем виде является бессодержательной формой. Когда мы говорим о педагогике и о трудовых процессах, взятых в аспекте политехнизма, он становится главным и основным принципом всей воспитательной работы. Но можно ли утверждать, что развитие умственно отсталого ребенка определяется одними компенсаторными процессами? Так ставить вопрос нельзя. Важно выяснить, что же дает точку опоры для всестороннего развития ребенка. Мне кажется, совершенно определенная задача выделения, вскрытия и анализа тех процессов, которые в самом детском развитии должны явиться точкой опоры, над которой следует работать, имея дело с отсталыми ребятами в политехнической школе.

Описывая, как происходит замещение одних функций другими, я указывал на то, что мы имеем дело с неизбежными общими процессами максимального использования всех возможностей. Если этот неизбежный путь развития используется в широкой степени умственно отсталыми детьми, то, значит, этот путь развития необходим и вопрос о том, возможно ли политехническое обучение умственно отсталого ребенка и есть ли у него возможности, которые делают это обучение реальным, не является утопичным.

Говоря о том, что прежняя ориентировка лечебной педагогики на тренировку преимущественно элементарных функций должна быть заменена умственным развитием высших функций в силу максимальной их воспитуемости, я имел в виду те высокие требования, которые предъявляются политехническим воспитанием.

Если возникает опасение, нужно ли делать упор, ставку на развитие высших функций за счет элементарных, то можно

спросить: какой результат получала школа, когда шла исключительно по линии тренировки элементарных процессов, полагая, что только в этой области ребенок способен развиваться? Стоит назвать догму наглядности, которая выдвигается потому, что умственно отсталый ребенок мало способен к развитию отвлеченного мышления и из-за этого обнаруживает тенденцию к мышлению образному и конкретному. Должны ли мы, как это делала прежняя традиционная школа, воспитывать только на наглядности, т. е. идти по линии наименьшего сопротивления из-за того, что умственно отсталый ребенок достигает малых успехов в области отвлеченной? Мы должны все внимание направить на то, чтобы вскрыть и преодолеть недостаток там, где он оказывается наиболее болезненным.

Результаты исследований последних 10 лет, применение сенсомоторного метода М. Монтессори показали: даже там, где у нормального и умственно отсталого ребенка имеет место тренировка элементарных функций, их развитие совершается за счет высших; когда в результате тренировки повышается чувствительность обоняния, то у ребенка возникает более внимательная установка, более тщательный анализ.

2

В жизни нашей вспомогательной школы (для умственно отсталых детей) новый учебный год (1927) явится в некотором смысле переломным: Главсоцвосом изданы программы вспомогательной школы, построенные на основе последней редакции программ ГУСа для городских школ I ступени. Завершена многолетняя работа, направленная к сближению общей и специальной школы, вернее, к внесению в специальную школу общих начал нашего социального воспитания и к перестройке последней на этих началах. Эта задача большой принципиальной и практической важности разрешена программами, которые вовлекают вспомогательную школу в русло общепедагогического творчества. «Общие цели и задачи, стоящие перед единой трудовой школой, являются вместе с тем целями и задачами вспомогательной школы» (Программы вспомогательной школы, 1927, с. 7) — эта формулировка совершенно четко дает ответ на вопрос о характере вспомогательной школы. Общие принципы построения программы — те же, что и программ нормальной школы; ближайшая цель вспомогательной школы совпадает с ближайшей целью нормальной школы I ступени, поскольку она стремится воспитать коллективиста, «дать самые необходимые для трудовой деятельности и культурной жизни навыки и знания и пробудить в детях живой интерес к окружающему» (там же). Программы заслуживают того, чтобы о них говорить особо и обстоятельно.

Прежде всего несколько слов о сближении вспомогательной школы с нормальной. Во многих странах тенденция к такому сближению сказывается отчетливо. Пусть умственно отсталые

дети учатся дольше, пусть они научатся меньшему, чем нормальные дети, пусть, наконец, их учат по-иному, применяя особые методы и приемы, приспособленные к своеобразным особенностям их состояния, но пусть они учатся тому же, что и все остальные дети, пусть получат такую же подготовку к будущей жизни, чтобы потом участвовать в ней в какой-то мере наравне с остальными Так наиболее просто можно выразить эту тенденцию. Главнейший довод за то, чтобы перед вспомогательной школой были поставлены в общем те же задачи, что и перед нормальной,— это установленный и проверенный факт работоспособности огромного большинства учащихся (90%), окончивших вспомогательную школу Они могут участвовать в общественном труде, и не только в низших его формах, как глубоко отсталые дети (имбецилы), но и в индустриальном, сельскохозяйственном, ремесленном труде. Какое же можно дать иное воспитание этим будущим строителям и трудящимся, кроме общего социального воспитания, которое получают все остальные дети в стране?! Правда, к общим целям ученики вспомогательной школы должны быть приведены иными путями, и в этом смысл и оправдание существования особой школы, в этом — все ее своеобразие.

Такая тенденция нашла выражение в 1926 г. в Германии, где был поднят вопрос о перемене названия вспомогательной школы (Hilfsschule) Дети и родители видят в старом названии нечто оскорбительное, перевод в эту школу ставит клеймо на репутацию ребенка, никто не хочет идти в «школу для дураков»; самый факт пребывания ребенка в этой школе воспринимается как снижение его социальной позиции. Адлерианцы говорят, что эта школа развивает у ребенка Minderwertigkeitsgefuhl — чувство неполноценности, которое болезненно отражается на общем развитии. Даже на учителя такой школы падает тень неполноценности. Предлагались новые названия лечебно-педагогическая, особая, врачебно-педагогическая школа. Пока подходящего названия так и не нашли. Вероятно, потому, что не в одном названии дело, а во всей общественной и педагогической установке вспомогательной школы, в том, чтобы она не была «школой для дураков» и чтобы воспитание, даваемое ею, было — не по имени только — общим социальным воспитанием, проводимым в стране. Мы имеем в виду попытку дать отражение связей между основными жизненными явлениями (природа, труд, общество), развить научное мировоззрение у умственно отсталого ребенка, выработать у него в школе сознательное отношение к будущей жизни.

Традиционная вспомогательная школа идет по линии наименьшего сопротивления, приноравливаясь и приспосабливаясь к отсталости ребенка. отсталый ребенок с величайшими трудностями овладевает абстрактным мышлением — поэтому школа исключает из своего материала все, что требует усилия отвлеченной мысли, и основывает обучение на конкретности и наглядности. Принцип абсолютного господства наглядности переживает сейчас серьезный кризис, аналогичный кризису того же принципа в общей

школе. В самом деле, должна ли школа идти по линии наименьшего сопротивления и только приспосабливаться к отсталости ребенка? Не должна ли она, напротив, бороться с отсталостью, направлять работу по линии наибольшего сопротивления, т. е. на преодоление затруднений в развитии ребенка, создаваемых дефектом? В. Элиасберг, изучавший психологию и патологию абстракции, справедливо предостерегает против абсолютного господства наглядности во вспомогательной школе. Оперируя исключительно конкретными и наглядными представлениями, мы тормозим и затрудняем развитие отвлеченного мышления, функции которого в поведении ребенка не могут быть замещены никакими «наглядными» приемами. Именно потому, что отсталый ребенок с трудом приходит к отвлеченному мышлению, школа должна развивать это умение всеми возможными средствами. Задача школы, в конце концов, не в том, чтобы приспосабливаться к дефекту, но в том, чтобы преодолевать его. Отсталый ребенок больше, нежели нормальный, нуждается, чтобы школа развила в нем начатки мышления, ибо, предоставленный сам себе, он не овладеет им. В этом смысле попытка наших программ дать умственно отсталому ребенку научное мировоззрение, вскрыть перед ним связи между основными жизненными явлениями, связи неконкретного порядка, выработать у него в школе сознательное отношение ко всей будущей жизни есть для лечебной педагогики опыт исторического значения.

Хорошо известно, какие трудности представляет для специальной школы проблема сенсомоторной культуры и технической ортопедии. Упражнения органов чувств и движений ребенка в традиционной школе превратились в систему искусственных, изолированных, неинтересных для детей и поэтому тягостных занятий—вроде уроков тишины, изучения запахов, различения шумов и т. д. Выход и наша и иностранная школы видят в растворении всех этих упражнений в игре, труде и других занятиях детей. Например, фруктовый сад и огород представляют безграничное поле для всевозможных упражнений ребенка, для развития его чувств и движений. Метеорологические наблюдения, конструкция барометров и термометров, ознакомление с элементарной физикой, изучение жизни растений и животных, начатки естествознания, моделирование растительных и животных форм, пользование орудиями труда и т. д.—все это может быть сконцентрировано, как вокруг стержня, вокруг работы в огороде, в саду; сенсомоторные упражнения, включенные в эту увлекательную работу, теряют свой искусственный, тягостный для детей характер.

ТРУДНОЕ ДЕТСТВО[1]

Психология трудного ребенка представляет одну из актуальнейших проблем, разрабатываемую с разных сторон, потому что понятия «трудный ребенок» и «трудновоспитуемый ребенок» очень широкие. Здесь мы фактически встречаемся с такими категориями детей, которые глубоко разнятся друг от друга и которых объединяет только один отрицательный признак: все они представляют трудности в воспитательном отношении. Поэтому термин «трудный ребенок» или «трудновоспитуемый ребенок» — термин не научный, не представляющий никакого определенного психологического или педагогического содержания. Это общее обозначение огромных групп детей, отличных друг от друга, предварительное обозначение, выдвинутое из-за практического удобства.

Научное изучение этих форм детского развития еще не зашло так далеко, чтобы мы могли располагать более точными определениями. В частности, в последнее время справедливо указывают на то, что проблема трудновоспитуемости не должна ограничиваться только детским возрастом. В самом деле, в поведении взрослого человека мы очень часто сталкиваемся с такими формами, которые представляют прямую аналогию с детской трудностью, и если взрослых нельзя назвать трудновоспитуемыми, потому что мы их не воспитываем, то все же эти люди трудны. Пытаясь раскрыть это понятие, ссылались на случаи, когда взрослые люди оказывались трудными в семье, на производственной или общественной работе. Удалось конкретно указать, что с психологической стороны у них действительно имелись точно такие же проявления их трудности и другие признаки, как и у детей. Иначе говоря, речь шла о таких формах характера или степени одаренности человека, которые в его общественной приспособленности, деятельности, поведении приводили к ряду трудностей и недостатков. Проблема все более расширяется, и наиболее серьезные психологи Америки, работающие в этой области, предлагают ее выделить в особую отрасль психологического знания, которую они предварительно называют «психологической серединкой», имея в виду при этом не такие нарушения нервной деятельности, которые принимают уже невропатологические или психопатологические формы, но которые, оставаясь в пределах нормы, тем не менее представляют серьезнейшие трудности, мешающие правильному процессу воспитания, общественной трудовой деятельности, личной, семейной жизни человека.

Позвольте мне, ввиду необычайной сложности и обширности этой темы, остановиться только на двух основных пунктах, имеющих центральное значение Это проблема образования детского характера и проблема детской одаренности, потому что трудные дети в огромной массе прежде всего представляют сложность в отношении этих двух областей Перед нами обычно или труднообучаемый ребенок, вследствие плохой или низкой одаренности, или трудновоспитуемый, вследствие каких-нибудь установок в его поведении, черт характера, которые делают ребенка неуживчивым С ним трудно сладить, он не подчиняется школьной дисциплине и т д Обратимся к проблеме трудного характера или проблеме образования детского характера

1

В последнее время проблема характера в психологии подвергается ревизии, пересмотру В мою задачу не входит полный охват этой проблемы меня интересует только та ее сторона, которая связана с проблемой трудновоспитуемого ребенка

В современных учениях о характере исследователи ведут работу в двух противоположных направлениях Одни психологи исследуют биологическое обоснование того, что мы называем человеческим характером или, правильнее сказать, человеконаправляющим темпераментом Они изучают взаимоотношения органических систем, которые коррелируют с тем или иным типом поведения Наиболее ярким примером исследования, основа которого связана со знанием тела человека, может служить известное учение Э Кречмера Другие исследователи изучают в характере не столько биологическое, органическое основание, сколько то, как он развивается в различных условиях социальной среды, в которой ребенку приходится вырабатывать свой характер Иначе говоря, эти исследователи имеют дело с характером в полном смысле слова, а не с темпераментом Они имеют в виду те установки в поведении человека, которые не столько зарождаются благодаря наследственности, сколько вырабатываются на основе наследственных данных в процессе воспитания, развития ребенка, приспособления к той или иной среде Наибольший интерес представляют именно исследования второго порядка, потому что, как я постараюсь показать, они-то и подходят наиболее близко к проблеме образования у ребенка трудного характера или уклонений в его характере

Я позволю себе начать с конкретного примера, который пояснит, как современные психологи склонны рисовать образование тех или иных черт характера, той или иной установки в поведении человека Допустим, перед нами ребенок, страдающий недостатком слуха вследствие каких угодно причин Легко можно представить, что этот ребенок будет испытывать ряд трудностей, приспосабливаясь к окружающей среде Его будут оттирать другие дети на задний план во время игр, он будет опаздывать на

прогулки, он окажется отодвинутым от активного участия в детском празднике, беседе. Словом, ребенок, обладающий пониженным слухом, из-за простого органического недостатка будет поставлен на более низкую социальную позицию, чем остальные дети. Мы хотим сказать, что этот ребенок в процессе приспособления к социальной среде будет натыкаться на большие препятствия, чем обычный ребенок. Как это обстоятельство повлияет на образование детского характера?

Я думаю, развитие характера ребенка пойдет по таким основным линиям: вследствие плохого слуха он будет сталкиваться с трудностями — поэтому разовьет в себе повышенную чуткость, внимательность, любопытство, недоверчивость по отношению к окружающим; может быть, он выработает в себе еще ряд черт, появление которых может быть понято, если мы примем во внимание, что эти особенности характера являются реакцией ребенка на трудности, которые он встречает на пути. Ребенок, вследствие своего недостатка ставший предметом насмешек со стороны товарищей, будет вырабатывать в себе повышенную подозрительность, любопытство, настороженность, и вся эта сложная психологическая надстройка, т. е. сложная система установки, способов действий, может быть нами понята как реакция, как ответ на те трудности, которые ребенок встречает в процессе приспособления к социальной среде.

Мы можем наметить три основных типа такого реактивного образования со стороны ребенка. Один из них известен в связи с психиатрией, и в медицине его называют бредом тугоухих. Эта группа настолько отлична от остальных, что психиатры давно выделили ее. У тугоухих людей начинают возникать реактивные образования, о которых я говорил. У человека, начинающего глохнуть, развивается подозрительность, недоверчивость, мнительность, настороженность. Каждое слово окружающих дает повод для сильной тревоги, ему кажется, что люди что-то плохое замыслили против него. Он теряет сон, начинает бояться, что его убьют, готов обвинить в заговоре против себя, каждое новое лицо ему кажется подозрительным. В конце концов у него возникает бред преследования.

Являются ли эти черты характера такими же по психологической природе, как и те, с которых я начал? Полагаю, что данное образование появляется в ответ на трудности приспособления к окружающей среде. Если бы недостаток слуха не отграничивал этого человека от окружающей среды и продолжались нормальные отношения с окружающими людьми, то никакого особого поведения не было бы. Хотя мы и вправе сказать, что здесь имеется реактивное образование, однако подозрительность, настороженность — это установка поведения, известный способ действия по отношению к окружающей среде, способ, выработанный в ответ на те трудности, с которыми встречается человек. Но это — фиктивная установка, которая не исходит из действительности, так как близкие люди вовсе не желают ему зла. И те

способы поведения, которые выработались у нашего больного в ответ на трудности, реально не преодолевают их. Сами затруднения возникли на основании идей, расходящихся с действительностью, и больной борется с этими призраками призрачными же средствами. Такую систему образования тех или иных черт характера современные психологи предлагают называть фиктивной компенсацией Они говорят, что эта установка настороженности, подозрительности, мнительности возникла как компенсация, когда человек стремится чем-то защитить себя от возникших перед ним трудностей. Если обратиться к примеру, с которого я начал, то и у тугоухого ребенка возможны две противоположные линии развития характера. Первая (мы ее можем назвать реальной компенсацией) возникает в ответ на более или менее реально учитываемые трудности. Так, если тугоухий ребенок вырабатывает в себе повышенную чуткость, наблюдательность, любопытство, внимательность, сметливость, научается по неясным признакам узнавать то, что другие дети узнают путем слухового восприятия, он не будет оставлять сторожевого пункта, чтобы не упустить ничего, потому что он исходит из реального учета трудностей. Это и называется реальной компенсацией. О фиктивной компенсации мы уже говорили.

Наконец, последнее образование. Оно может принимать самые разнообразные формы. Мы здесь не встретим двух указанных типов компенсации (бредовой и реальной). Третий тип—наиболее трудно определимый, он настолько многообразен, настолько не представляет внешнего единства, что я затруднился бы обозначить его одним словом. Но вот примерно в чем он заключается. Представьте себе, что ребенок испытывает известную слабость. Эта слабость может стать в известных условиях силой. Ребенок может прикрываться своей слабостью. Он слаб, плохо слышит— это понижает его ответственность по сравнению с другими детьми и привлекает бóльшую заботливость со стороны других людей. И ребенок начинает культивировать в себе болезнь, так как она дает ему право требовать повышенного к себе внимания. Он окольным путем как бы вознаграждает себя за испытываемые трудности. Взрослые знают, какие выгоды заключает в себе болезнь, когда и ответственность детей снижается, и они могут ставить себя в исключительное положение. Особенно же хорошо этим пользуются дети в семье, когда из-за болезни ребенок сразу выдвигает себя в центр внимания всех окружающих. Вот это бегство в болезнь или прикрывание своей слабостью и представляет собой третий вид компенсации, о которой трудно сказать, реальна она или нет. Она и реальна, потому что ребенок добивается известных выгод, она и фиктивна, потому что он не избавляется от трудностей, но, наоборот, еще усиливает их. Мы имеем в виду ребенка, который отягощает свой недостаток. При испытании слуха он склонен показать гораздо большую степень поражения, чем оно есть в действительности, потому что это для него более или менее выгодно.

Однако могут возникнуть реакции и другого характера. Ребенок может компенсировать трудности ответными агрессивными действиями по отношению к социальной среде, в которой он находится (к детской среде, родительской, школьной). Иными словами, ребенок может пойти по пути компенсации, но другого типа. Позвольте показать на конкретном примере этого же тугоухого ребенка. У него может появиться повышениая раздражительность, упрямство, агрессивность по отношению к другим детям, он постарается практическими путями вырвать то, чего лишает его недостаток. Ребенок, вследствие тугоухости занимающий в играх последнее место, будет стараться играть бо́льшую роль. Он будет всегда стремиться к детям младшего возраста. Такая компенсация очень своеобразна. Здесь вырабатываются черты характера, которые мы условно назвали бы властолюбием, стремлением к «самодержавию», упрямством, т. е. стремлением непременно поставить на своем, хотя то, что ему предлагалось бы, нисколько не шло в разрез с тем, что ребенок хочет сделать. Что объединяет этот последний случай развития детского характера с предыдущим, когда ребенок бежит в болезнь или культивирует свою слабость? До известной степени эта компенсация реальна, потому что ребенок добивается другими путями того, чего лишает его недостаток, и вместе с тем, конечно, фиктивна, потому что в коллективе младших с помощью упрямства, силы он добивается желаемого, но не преодолевает реально тех трудностей, которые перед ним стоят.

На основе этих примеров мы можем сказать, что развитие детского характера основывается на механизме компенсаторной реакции, т. е. реакции, старающейся преодолеть стоящие перед ребенком трудности. Эта реакция может протекать в трех различных формах: реальный, фиктивный или средний тип компенсации, о которых мы говорили. Из приведенных примеров совершенно ясно, что мы вступили в область психологии трудновоспитуемого ребенка, потому что даже в случае реальной компенсации вы будете наталкиваться на огромные трудности в воспитании детского характера: ребенок, выработавший в себе повышенную сообразительность и другие положительные качества, будет вырабатывать и недочеты под влиянием тех сторон, которые у него не компенсируются, стараясь преодолеть приносимое его несчастьем снижение реальной позиции. Это будет не благополучный, а в значительной степени неблагополучный процесс; его нельзя назвать болезненным, потому что он ведет к здоровью, но нельзя назвать и здоровым, потому что он совершается болезненно.

Когда ребенок встречается с трудностями, заложенными в самой среде, он наталкивается на явления неподдающиеся, которые влияют на образование его характера. Тогда формируется ребенок с противоречивым характером, у которого душевные качества смешиваются, и вы никогда не можете уверенно сказать, что с ним происходит, а говорите: «Не знаю, что и сказать, был

отъявленный, сладу с ним не было, а теперь не нахвалишься» или наоборот· «Был хорош, а теперь сладу с ним нет»

Если вы возьмете другие случаи компенсации, то будете иметь перед собой трудного ребенка в полном смысле слова, т е будете иметь перед собой такие черты характера, с которыми педагогам приходится вести длительную борьбу, которые мешают нормальной выработке нужных нам специальных установок

2

Позволю себе в двух словах остановиться на том, какие способы воздействия рекомендует такое психологическое понимание трудностей детского характера Эта новая система воспитания трудного ребенка нигде не оформилась, не сказала своего последнего слова, нигде не превратилась в разработанную систему, а попытки делаются в разных странах, в том числе и у нас Мне бы хотелось только проиллюстрировать перед вами психологический принцип, который следует положить в основу воспитания такого ребенка Венский педагог А Фридман называет этот принцип «методической диалектикой», т е подходом, при котором приходится делать нечто обратное прямой цели, для того чтобы добиться нужного результата Фридман рассказывает о нервно возбудимом ребенке, который своими нервными припадками мог держать всех окружающих в страхе и подчинении Во время занятий он подбегает к окну с ранцем и кричит «Я его выброшу в окно» Учительница говорит «Как хочешь»,—и ребенок останавливается в недоумении, потому что, как объясняет эта учительница, она внешне уступает ребенку, для того чтобы взять над ним верх, для того чтобы наступать Учительница понимает, что малыш хочет вышвырнуть ранец за окно вовсе не потому, что ему так надоели занятия, а потому, что он хочет ее испугать Своим ответом, как бы уступая ребенку, учительница сразу в корне подрезает эту реакцию и тем самым ставит его в затруднительное положение И всякий такой пример воспитания, всякий такой ход рассчитан на то, чтобы, понимая психологические корни той или иной реакции или установки ребенка, внешне приспособиться к его недостатку, а потом взять над ним верх, т е уступить ему для того, чтобы наступать на него Это Фридман и называет принципом «методической диалектики» Мы применяем этот принцип везде, где отказываемся прямым гнетом подавить ту или иную реакцию ребенка

Если мы начинаем понимать причины, которые вызвали те или иные трудности, если мы стали бить по корню, а не по явлению и трудности, которые привели к плохим чертам характера, используем недостатки для превращения их в хорошие черты характера—эта совокупность действий будет называться принципом методической диалектики Например, в детской группе имеется ребенок-дезорганизатор, ребенок, который мешает детям рабо-

тать, нарушает дисциплину. Вы пытаетесь воздействовать на этого ребенка следующим образом: вы предлагаете ему роль организатора в классе, делаете его вожаком группы, и в группе наступает относительное благополучие. Относительное, потому что такой ход очень опасен, если вы вовремя не завладеете этим вожаком. Однако, как говорит Фридман, самое лучшее — поставить вора сторожить твои амбары. Но если вы ребенка, который стремится к известному положению в группе и выражает это в срыве занятий, не поставите в такое положение, тогда это его чувство найдет выход. Если вы разбиваете его в упрямстве самодержца, он пойдет по тому руслу, которое для вас выгодно. В этом случае вы получите переключение установки ребенка или превращение его слабости, его отрицательных черт в плюсы, в известную силу, в то, что может привести к выработке положительных черт характера.

Заканчивая с первой проблемой, я хотел бы указать на то, какой острый психологический интерес представляет собой трудный ребенок, какие здесь переплетены плюсы и минусы, как здесь одно противоречие владеет другим и как одни и те же трудности, на которые натыкается ребенок, могут способствовать образованию и положительных и отрицательных сторон характера.

Старое наблюдение говорит о том, что трудновоспитуемые дети нередко даровиты, хотя в этих случаях приходится сталкиваться с детской ложью, упрямством и т. д. Трудно допустить, что вся эта психологическая энергия, вся эта установка поведения не могла бы быть отклонена от тех или иных путей развития и перенаправлена на другие пути. Я не могу сказать, что эта проблема очень легка, что достаточно ее решить теоретически, для того чтобы практически все изменить, найти какое-нибудь средство, когда сразу все развитие ребенка вами будет повернуто слева направо и наоборот. На деле эта проблема бесконечно трудна, потому что если развитие пошло по неверному пути, то целый ряд органических и внешних сил и обстоятельств, в том числе случайных, способствует тому, что развитие пойдет именно в этом направлении. Целенаправить развитие в высшей степени сложно и трудно. Здесь нужно очень глубокозахватывающее воздействие. Более или менее внешние средства часто оказываются очень эффективными, когда речь идет о ребенке, не оказывающем большого сопротивления. Но все эти средства, прекрасные сами по себе, оказываются бессильными, когда вы натыкаетесь на страшное сопротивление со стороны ребенка. А такое сопротивление действительно представляет огромную силу, ибо упрям ребенок не потому, что он хочет быть упрямым, а потому, что известные причины, которые определяли развитие его характера, с самого начала вырастили это упрямство. Перевоспитать такого ребенка — задача очень длительная и сложная, в подходе к которой мы практически начинаем находить только самые общие приемы

3

Позвольте остановиться на другой психологической проблеме, очень тесно связанной с трудной воспитуемостью, на проблеме одаренности. Есть дети, которые представляют трудность в отношении воспитания из-за тех или иных недостатков характера, но есть другая детская масса, которая представляет трудности в отношении обучения из-за тех или иных дефектов одаренности, т. е. недостаточности общего фонда психологического развития, что мешает ребенку учиться в школе и приобретать те знания, которые приобретают другие дети. Само собой разумеется, я сейчас беру вопросы только в самых грубых чертах и опускаю смешанные случаи, потому что труднообучаемый ребенок может быть и трудновоспитуемым: я опускаю случаи пограничные и те, которые не подходят под указанные рубрики. Проблема одаренности тоже подвергается ревизии, но гораздо более глубокой, чем проблема характера. Если в учении о характере мы видим продолжение тех основных двух линий, которые известны со времен древней психологии, т. е. учения, связывающего характер с особенностями организма или с социальными условиями воспитания, то в проблеме одаренности современная психология производит переворот в полном смысле этого слова.

Очень трудно систематически изложить проблему одаренности. Я опять-таки позволю себе, как было и с вопросом о характере, затронуть только одну сторону проблемы. К вопросу о воспитании и развитии труднообучаемого ребенка непосредственное отношение имеет вопрос единства или множественности одаренности. Этот вопрос заключается в следующем: представляет ли одаренность единую, гомогенную, цельную, единородную сторону, фактор или функцию, или же под этим общим названием скрываются многие формы. Вопрос этот пережил много стадий, и в истории учения об одаренности немного найдется таких обширных глав, как эта.

Позвольте остановиться на том уголке проблемы одаренности, который непосредственно связан с проблемой трудного ребенка. Все психологические исследования говорят о том, что одаренность представляет собой не цельную функцию, а ряд различных функций и факторов, которые объединены в одно общее. В зависимости от этого стоит наше представление об одаренности как об оформленной функции. В частности, определение «дебильное детство» показывает, что наше представление об одаренности недостаточно точно. Мы называли «дебильным» ребенка, обладающего отрицательными качествами. Всякий ребенок, трудно воспринимающий дисциплину, обучение в школе, у нас отмечался как труднообучаемый ребенок. Измерялась известная функция, скажем внимание, и при этом оказывалось, что у отсталого ребенка она ниже, чем у нормального. Говорили, чего не хватает этому отсталому ребенку, но не говорили, что у него есть.

Оказалось, что дети, у которых нарушены те или иные одинаковые функции, обладают разными дополнительными возможностями, которых нет у нормальных детей. Поэтому совершенно прав О. Липманн, когда говорит, что не должно быть ни одного психолога, который решился бы слабоумного ребенка определить просто как слабоумного. Психолог не должен этого делать точно так же, как современный врач не может определить больного только по степени его болезни. Когда к врачу приводят ребенка, он определяет не только отрицательные, но и положительные стороны его здоровья, компенсирующие его физическую сущность. Точно так же и психолог должен дифференцировать детскую отсталость и рассматривать, в чем она заключается.

Укажу на основные формы комбинаций отсталости и развития таких детей, которые изучены современными психологами. Должен оговориться, что дело вовсе не исчерпывается теми формами, о которых я буду говорить. Они должны показать, какой сложности достигает сейчас проблема психологии отсталого ребенка и как трудно решить ее только указанием на то, чего не хватает определенному отсталому ребенку.

Останавливаясь на этой проблеме, прежде всего надо сказать, что огромное значение сыграло выделение формы детской моторной недостаточности. Разные авторы стали наблюдать эту особую форму детской отсталости, которую называли по-разному: моторной дебильностью, моторной идиотией и т. д. Но как бы ее ни называть, сущность ее, очевидно, одна и та же. Перед нами ребенок, у которого нет очевидного грубого поражения двигательного аппарата, тем не менее этот ребенок обнаруживает отсталость в характере движений, которую можно исследовать двумя разными путями: или, пользуясь выработанной шкалой, отмечать, какие типы движений запаздывают в 6, 7, 8, 10 лет, и определять отсталость на 2—3 года и более, или же сопоставлять со шкалой Г. И. Россолимо стороны умственной одаренности и говорить о том, что у ребенка недостаточна координация левой и правой рук, так как ребенок, оказывается, трудно комбинирует движения рук, и т. д. Сломалось прежнее представление о том, что может быть либо интеллектуальная, либо моторная отсталость. Чаще всего это идет рука об руку, но иногда, и довольно часто, моторная отсталость не сопровождается отсталостью интеллектуальной и, наоборот, интеллектуальная отсталость не обязательно сопровождается моторной.

Последнее исследование Крюделена[2] в Германии показало, что огромное большинство детей-дебилов имеют моторную одаренность, стоящую не ниже их возраста. Этот факт имеет огромное принципиальное значение и для теории детской отсталости, и для практической работы с детьми: если два звена развития могут протекать независимо одно от другого, то ясно, что само слово «отсталость» нуждается в дальнейшем подразделении. Это во-первых. Во-вторых, как показало исследование, одно звено развития по отношению к другому может представлять централь-

ное звено компенсации, т е у ребенка можно усилить то, чем он обладает. В зависимости от обстоятельств ребенок будет или усиленно развиваться в моторном отношении, или, наоборот, у него усилятся его познавательные возможности, интеллектуальная сторона развития Это факт, который для психологической теории одаренности имеет огромное значение. Проверенный на большом материале, он поддержал бы положение о том, что тенденция к повышенному развитию в одних областях предполагает возможность недостаточности его в других, где ребенок наталкивается на трудности Этот факт подтверждается статистически. Но если бы мы и не имели здесь дело с определенными математическими величинами, то психологическое значение указанного факта нисколько от этого не уменьшается; важно то, что такое соотношение возможно и что моторное развитие у отсталых детей приводит к положительным результатам. Именно на основе этого мы можем объяснить, почему 90% детей, которые не способны обучаться в массовой школе, могут выполнять труд, и не в такой элементарной форме, как труд имбецилов, а участвовать в более сложных формах труда.

Различна и сама интеллектуальная отсталость. Так, говорят о легкой интеллектуальной отсталости. Здесь сама отсталость и ее компенсация могут протекать независимо одна от другой и даже переходить в антитезу настолько, что одно звено представляет собой компенсацию другого, ущербленного звена. Это будет называться практическим интеллектом.

Практическим интеллектом современные психологи условно называют способность животного или ребенка к разумным действиям. Исследование В. Келера над обезьяной показало, что способность к целесообразному действию не обязательно связана со способностью разумного рассуждения. Наблюдения говорят, что ребенок, который в теоретическом отношении кажется глубоко отсталым, в отношении практического интеллекта, практического действия оказывается значительно впереди. В области практического целесообразного действия он продвинулся гораздо дальше, чем в теоретическом развитии. Липманн применил методику Келера к исследованию имбецилов и нашел, что при огромной интеллектуальной отсталости их практический разум оказался значительно выше интеллектуального; целая группа этих детей оказалась способной к разумному действию. Липманн ставил чрезвычайно интересный опыт. он предлагал испытуемым разрешить одну и ту же задачу сначала действием, а затем теоретически. Задача заключалась в том, чтобы снять какой-то предмет с качающейся подставки. Когда испытуемый подходил к предмету и пробовал его достать, результат был один, когда же он начинал рассуждать, характер рассуждений был иной. Испытуемый не мог теоретически разрешить головоломки, практически же он прекрасно ее разрешал. Изучение интеллекта умственно отсталых детей уже давно показало, что очень часто на практике ребенок бывает гораздо более находчив, чем в теории, что он

умеет целесообразно действовать и гораздо лучше «думать» руками, чем головой Некоторые исследования показали, что практический и теоретический интеллект могут находиться в обратном отношении друг к другу и что именно из-за недостаточ ности абстрактного мышления у ребенка усиленно развивается практический интеллект, и наоборот

Позволю себе пояснить это относительно культурного разви тия И культурное развитие, и практический интеллект связаны с использованием культурных способов мышления, в частности словесного мышления В последнее время выделена форма детс кого мышления, проливающая свет на проблему культурного развития,— *детская примитивность* как степень минимального культурного развития ребенка Разрешите привести пример детской примитивности, заимствованный мною у А Е Петровой, которая исследовала это явление в клинике М О Гуревича Исследовался ребенок, глубоко отсталый в приспособительных реакциях Он побывал во многих детских учреждениях и оттуда был направлен в психиатрическую больницу с подозрением на психическое заболевание В больнице не нашли психического заболевания, и ребенок попал на исследование в клинику Гуревича Ребенок—девочка, татарка, которая в раннем детстве сменила один неокрепший язык на другой, научилась понимать говоривших на этом языке, но совершенно не была приучена мыслить на нем Девочка не привыкла к тому, чтобы на основании одних слов можно было делать какой-то вывод Психолог ставит перед ней ряд мыслительных задач, предъявляя их в одних случаях практи чески, в других словесно При постановке практических задач исследуемая давала положительные результаты На словесные задачи реагировала полным непониманием, неумением мыслить Скажем, этой девочке говорят «Моя тетя выше меня, а мой дядя еще выше, чем тетя Дядя выше меня или нет?» Девочка отвечает «Я не знаю Как я могу сказать, выше ли дядя, когда я его никогда не видела» И на все вопросы она отвечает таким же образом раз она своими глазами не видела, она не может ничего сказать Она не представляет себе, что на основе двух словесных положений можно словесным же путем вывести третье положение Это для нее невозможно Ребенок задержан в культурном развитии, в развитии словесного мышления, но не дебил, хотя внешне похож на дебила он плохо рассуждает, дает нелепые ответы, отказывается совершить простую мыслительную опера цию Но мы впали бы в грубую ошибку, если бы подумали, что девочка не умеет сделать вывода на основе практических данных

Позвольте подвести итог в области понимания детской одарен ности и таких отрицательных ее сторон, как детская трудная обучаемость и дефективность, сейчас происходит глубокий пересмотр старых представлений

Старое представление об одаренности как о единой функции отпадает, и на его место ставится новое утверждение относительно функциональной сложности ее отдельных форм Поэтому я

думаю, что правильнее всего закончить эту беседу указанием на то, какую форму психологического исследования следует избрать при изучении дебильности. На консультацию приводят ребенка, который, по подозрению педагогов, является умственно отсталым. Раньше обычно убедились бы, что ребенок не дает того, что должен давать, что он не ориентируется в простейших окружающих условиях, и итог был бы готов. Первое требование, которое ставит теперь современная психология, заключается в том, что вы никогда не можете указать только характерные минусы этого ребенка, потому что это еще решительно ничего не говорит о том, что же у этого ребенка есть положительного. Ребенок, скажем, не обладает известными знаниями, у него нет, например, представления о календаре, но нам неизвестно определенно, чем он владеет. Сейчас изучение сводится к тому, что характеристика отсталого ребенка должна быть обязательно двойственной, точно так же, как современная медицина дает двойственную классификацию туберкулеза: с одной стороны, характеризует стадию развития болезни, а с другой — указывает степень компенсации процесса. Показатели 1, 2, 3 указывают тяжесть болезни, а A, B, C — компенсацию болезни. Только соединение данных дает полное представление о болезни человека, потому что хотя у одного может быть большее поражение болезнью, чем у другого, но и компенсация у него бóльшая. У одного может быть третья стадия туберкулеза, но компенсация такова, что он оказывается трудоспособным и вполне может работать, а у другого процесс поражения гораздо меньший, но и компенсация тоже меньшая, и развитие болезни сыграет более губительную роль.

При изучении аномального ребенка один дефект еще ничего не говорит психологу, пока вы не обозначите степени компенсации этого дефекта, не покажете, по каким линиям идет выработка форм поведения, противостоящих дефекту, какова попытка ребенка компенсировать те трудности, с которыми он сталкивается. Эта двойственная характеристика почти всюду стала обычным явлением в практике. На деле мы имеем по крайней мере тройственный характер дефектов и компенсации. Те, кому пришлось близко исследовать детей, знают, как часто у отсталого ребенка сама по себе та или иная функция, скажем память, оказывается довольно высокой, но беда в том, что умение владеть ею у ребенка ничтожно. Точно так же и в отношении девочки-примитива, о которой говорилось в этой беседе. Девочка рассуждает прекрасно. В ее рассуждениях содержится полный силлогизм, но неумение включить его в известную словесную цепь рассуждения приводит к тому, что она кажется глубоко отсталой.

Мы часто встречаем типы, у которых сама по себе органическая основа памяти очень высока, или незначительно отклонена от среднего уровня, или превосходит его, но умение запоминать и использовать это умение для осуществления более высоких культурных процессов оказывается ничтожным. Приведу случай, указывающий на глубоко отсталого ребенка, у которого зритель-

ная память была развита настолько, что он, не умея читать, оказался способен выполнять такие опыты: перед ним раскладывали записки с именами довольно большого числа изображенных на карточках лиц. Записка лежала перед каждым изображением. Затем записки перемешивались и ребенок по начертанию слов снова раскладывал их так, как было нужно. И все же, несмотря на колоссальную зрительную память, этот ребенок не мог научиться читать, потому что запомнить, усвоить буквы, связать их со звуками и т. д. оказалось ему не под силу. Способность усвоения у него была ничтожна.

Возникает новая идея в теперешнем учении—дать двойственную или даже тройственную характеристику: характеристику практического интеллекта, практических данных и способов их использования. Одним словом, вместо общего определения слабоумия пытаются определить, во-первых, в чем оно выражается, во-вторых, ответить на вопрос, как ребенок сам пытается бороться с этим явлением, и в-третьих, по какому пути должна пойти школа для борьбы с недостатками, которыми страдает тот или иной ребенок.

Какие же педагогические выводы диктует новый подход к исследованию? Позволю показать это на конкретном примере работы вспомогательной школы Мы прекрасно знаем, что слабоумные дети отличаются недостаточным развитием абстрактного мышления и поэтому их обучение опирается на наглядные средства. Однако наглядное обучение развивает у этого ребенка только наглядное мышление и культивирует его слабости. Ни один из современных педагогов не оспаривает того, что наглядный метод обучения может занять во вспомогательной школе основное место, но, учитывая мыслительную слабость ребенка, необходимо сформировать у него некоторые основы абстрактного мышления, опираясь на наглядный материал, иначе говоря, продвинуть вперед общую линию развития умственно отсталого ребенка. В современной педагогике (даже в странах, наименее склонных к революционной педагогике) начинает прокладывать дорогу принцип: во вспомогательной школе надо развивать мышление детей, вырабатывать у них общественные понятия, и делать это необходимо на основе наглядного материала.

Таким образом, если резюмировать практические выводы из сообщенного, то можно сказать: вся разница между новой и старой практикой заключается не в том, что новая отрицает старые положения, а в том, что она идет дальше. Если раньше понимали детскую трудность только как систему недостатков, то современная психология пытается указать то, что скрывается за этими минусами, и если старое воспитание склонялось к тому, чтобы уступать недостатку, следовать за ним, то теперешнее учитывает недостаток, уступает для того, чтобы взять верх над ним и преодолеть дефект, который сделал ребенка трудновоспитуемым или труднообучаемым.

MORAL INSANITY[1]

Педагогическая реформа, назревающая в большинстве стран Европы и Америки, питается в значительной мере психологическими концепциями и теориями На сходной психологической основе начинает вызревать в Западной Европе и в Америке теоретический и практический пересмотр еще одной актуальной для нашей педагогики проблемы, именно проблемы moral insanity Это английское название моральной дефективности выражает в самой крайней форме взгляд на данное состояние как на органическое заболевание (буквально: моральное безумие, или помешательство). Под понятие moral insanity подводились все дети, которые в поведении проявляли аморальность, нарушали моральные общепринятые нормы; сюда относили малолетних проституток, трудновоспитуемых, беспризорных, запущенных детей и т д Несостоятельность концепции нравственного помешательства и этической дефективности (его слабой степени) была в свое время достаточно разоблачена со всех точек зрения: социологической, психологической, психопатологической, педагогической

В работах П. П. Блонского, А. Б. Залкинда и других было показано, что морально дефективный ребенок — ребенок не с врожденным органическим недостатком, но выбитый из социальной колеи; причины моральной дефективности следует искать не в ребенке, а вне его — в социально-экономических и культурно-педагогических условиях, в которых рос и развивался ребенок. В других условиях, благоприятных для детского развития, в другой среде трудный ребенок очень быстро утрачивает черты моральной дефективности и становится на новый путь Проблема moral insanity поставлена и решена у нас как проблема среды; оздоровление среды сделалось основой воспитательной практики в этой области. В последние годы европейская научная и педагогическая мысль подходит к такому же пониманию этой проблемы. На первом немецком конгрессе по лечебной педагогике (1922) в докладе «Психопатия и беспризорность» * на основании исследования значительного детского материала сделан вывод, что психопатичность играет незначительную роль среди факторов и причин детской беспризорности, правонарушений и пр Среди

* В группу беспризорных включаются различные типы детей — правонарушители, трудновоспитуемые, беспризорные В общем, состав этой группы довольно полно охватывает категорию так называемых морально дефективных

исследованных детей не нашли такой группы характеров, которая бы сама по себе, вследствие психопатии, была предопределена и обречена на беспризорность. Только о детях, число которых ничтожно, делается осторожная оговорка.

На том же конгрессе в чисто теоретическом докладе «О дефектах воли с точки зрения нормальной психологии» впервые со всей решительностью отвергается концепция moral insanity как душевной болезни. Докладчик говорил, что всякий раз, когда речь идет о недостатке воли, выражающемся в выпадении тех или иных ценностей или оценок, например мотивов поведения, причину надо искать не во врожденном дефекте воли или извращении отдельных функций, но в среде и воспитании, которые не установили требуемых оценок. Докладчик отмечал, что moral insanity следует понимать не как извращение чувств, но гораздо проще — как недостаток нравственного воспитания индивида. По мнению докладчика, иногда не стали бы выдавать эти проявления за душевную болезнь, если бы составили сводку всех тех выпадений «мотивов ценности», которые встречаются у нормальных людей. Один «невосприимчив» к эстетическим ценностям, другой к общественным и т. д., т. е. каждый индивид имеет свою moral insanity. В последнее время (1927) в защиту подобного же понимания этической дефективности выступил М. Вертгаймер, один из основоположников популярного в современной психологии направления — структурной психологии. Это психологическое течение исходит из целостного понимания психической жизни и психического развития. Психологическое явление представляет всегда, согласно этому взгляду, не простую сумму отдельных частей или составных элементов, но единое целое, имеющее свои закономерности и свойства, не выводимые из законов и свойств элементов. Это целое определяет свои части, а не наоборот; это целое, по типу которого строится всякий психический процесс, называют образом или структурой (Gestalt). Поэтому при изучении следует исходить от целого, а не от частей.

Теория целостного подхода к изучению психологии привела ее сторонников к необходимости понимать ребенка в связи со средой. Напомним, что и у нас принципом целостного подхода мотивировалось требование изучать ребенка, не отрывая его от среды, в которой он растет и развивается. В частности, подобного же подхода к морально дефективному ребенку придерживается проф. С. С. Моложавый[2] и другие. Ребенок, принадлежащий к определенному психопатическому типу, говорит Моложавый, проявляет грубость, небрежность, эгоизм, направленность всех интересов на удовлетворение элементарных потребностей, неинтеллигентность, мало живости, пониженную чувствительность к болевым раздражениям и т. д. В этом видят черты этической дефективности, или moral insanity, которые с рождения обрекают ребенка на асоциальное поведение. И это кажется правдоподобным, если рассматривать поступки ребенка в отдельности, сводить их в те или иные «свойства», а из свойств составлять характер.

Опыты с перемещением таких детей в другую, лучшую среду показывают, что в новом целом все свойства нередко приобретают совсем иной вид, дети становятся мягкими, любезными, живыми, уживчивыми. Часто оказывается, что мы имели дело с детьми, у которых особо повышенная чувствительность, а наблюдавшееся понижение чувствительности есть не что иное, как защитная реакция, самооборона, биологический защитный панцирь против болезиенных воздействий среды.

Советские психологи и педагоги с чувством удовлетворения отметят назревающий за границей пересмотр учения о моральной дефективности и увидят в этом еще одно доказательство правильности того пути, на который встала в этом вопросе наша педагогика,—пути, намечеиного в резолюциях II съезда по социально-правовой охране несовершеннолетних (1924): деление ребят на нормальных, сказано в этих резолюциях, моральио дефективных, этически дефективных, этически отсталых и т. д. съезд признает недопустимым. Остановиться на этом перекрестке советской и иностранной педагогике нужно, однако, не только для того, чтобы почерпнуть новое научное подтверждение давно нами принятого и проводимого в жизнь решения, но и для того, чтобы сравнить свой опыт с иностранным, проверить себя чужим примером и опытом, что столь необходимо для закрепления революционной реформы и постановки собственной научной работы.

К ВОПРОСУ О ДИНАМИКЕ ДЕТСКОГО ХАРАКТЕРА[1]

1

В психологической теории и в педагогической практике самая постановка вопроса не оставляла места для учения о детском характере, о развитии и процессе его становления. К этому вопросу подходили статически и рассматривали характер как устойчивую и постоянную величину, всегда равную самой себе, наличную и данную. Характер понимали как статус, а не как процесс, как состояние, а не как становление. Классическую формулу этого традиционного воззрения дал Т. Рибо, выдвинувший два условия, необходимых и достаточных для того, чтобы установить понятие характера: единство и стабильность, под которыми он подразумевал единство во времени. Истинный признак характера, по Рибо, то, что он появляется в раннем детстве и остается постоянным в течение жизни; настоящий характер врожден.

В последнее время статический взгляд на характер нашел законченное и полное выражение в теории Э. Кречмера, который рассматривает характер в связи со строением тела, как психическую конструкцию наряду с соматической. И та и другая, т. е. строение тела и характер, определяются, по его мнению, в конечном счете врожденной эндокринной системой. Кречмер различает два больших сложных биотипа, из которых (в самых различных степенях смешения) образуется великое множество нормальных оттенков темперамента (1930)—шизотимический и циклотимический типы характера, стоящие в связи с двумя основными типами душевных болезней: шизофренией и маниакально-депрессивным психозом (циркулярным). Это учение, как справедливо указывает А. Б. Залкинд, оказывает сильное давление на детскую психологию (1926).

Продолжение и развитие, или, вернее, перенесение точки зрения Кречмера в науку о ребенке, находим у П. П. Блонского. «Одной из заслуг Кречмера является,—говорит он,— установление связи между строением тела и характером... Я иду дальше и утверждаю, что темпераменты—отличия не только индивидов, но и возрастов. В частности, молочно-зубному детству присущ циклотимический темперамент» (1925, с. 182). Подросток сменяет циклотимический темперамент на шизоидный (там же,

с 227) Изменение, которое претерпевает статическая концепция характера при перенесении ее на ребенка, сказывается только в том, что на месте единого, фатально обусловленного эндокринной системой типа характера ставится последовательная смена одного типа другим Самый принцип стабильности, провозглашенный Рибо, остается при этом неприкосновенным Тип характера оказывается только закрепленным за известной возрастной ступенью, а не за установившейся конституцией Ряд стабильных типов, которые последовательно проходит ребенок есть все же статический, а не динамический ряд И это — основная черта того или другого учения, как, впрочем, и большинства характерологических учений Эту черту, как мы указывали, А Б Залкинд справедливо называет абсолютным *биологическим статизмом* в подходе к характеру (1926) « Развитие человеческого характера,— оценивает он эту черту — есть лишь пассивное развертывание того основного биологического типа, который врожденно присущ человеку» (там же, с 174)

Кречмеровская схема не годится для возрастного деления характерологических черт Однако это все же не мешает пытаться выявить для каждого этапа развития свое преобладающее, специфическое содержание Это специфическое содержание не вкладывается сейчас ни в одну из существующих характерологических систем, оно чрезвычайно изменяется под влиянием среды, вот почему опасно приклеивать к системам при *данном состоянии науки* жесткие «паспорта» Несовершенство этой точки зрения как и всякой статической, а не динамической, в том, что она бессильна разрешить вопросы происхождения, развития, течения и вынуждена ограничиться констатированием, собиранием, обобщением и классификацией эмпирических данных, не зная истинной природы изучаемых явлений « Если бы форма проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишня »— писал К Маркс (К Маркс, Ф Энгельс Соч , т 25, ч II, с 384) Поэтому точка зрения, довольствующаяся формой «проявления вещей т е одними эмпирическими данными без анализа их «сущности», есть ненаучная точка зрения Такая теория всегда роковым образом начинает с конца Напрасно поэтому характерология от Гиппократа[7] и до Кречмера бьется над классификацией как над основной проблемой характера Классификация только тогда может быть научно состоятельной и плодотворной, когда она основана на существенном признаке разносимых по отдельным классам явлений, т е когда она заранее предполагает знание сущности явлений Иначе классификация по необходимости будет схоластическим распределением эмпирических данных И таковы именно почти все классификации характеров Но «сущность вещей» есть диалектика вещей, и она раскрывается в динамике, в процессе движения, изменения, становления и уничтожения, в изучении генеза и развития

Характерология — историческая и современная — напоминает состояние биологических наук до Ч Дарвина Научная мысль

пыталась учесть и упорядочить, внести систему и смысл в огромное многообразие растительных и животных форм, но она не владела ключом к постижению этого многообразия, она принимала его как факт, как данное, как непреложное свидетельство сотворения всего сущего. Ключ к биологии оказался в эволюции, в идее естественного развития живых форм. Так же, как биология началась *с происхождения видов*, психология должна начинаться с *происхождения индивидов*. Ключ к происхождению индивидов — условный рефлекс. Если Дарвин дал биологию видов, то И. П. Павлов дает биологию индивидов, биологию личности. Механизм условного рефлекса раскрывает динамику личности, показывает, что личность возникает на основе организма как сложная надстройка, создаваемая внешними *условиями* индивидуальной жизни. Именно это учение окончательно разрешает давнишний спор между нативизмом и эмпиризмом. Оно показывает, что *все* в личности построено на родовой, врожденной основе и вместе с тем все в ней надорганично, условно, т е социально

Учение об условных рефлексах не просто воздает богу богово и кесарево кесарю. Оно показывает, что движущий, динамический, толкающий развитие, вызывающий изменения момент заложен именно в условиях, перестраивающих наследственный опыт. Врожденная реакция — только материал, судьба которого зависит от формирующих условий, в которых ему суждено проявиться. На врожденной основе может быть создано бесконечно многое и разное. Едва ли можно найти лучшую иллюстрацию для доказательства почти абсолютной перевоспитуемости человеческой природы, чем условный слюнный рефлекс на разрушительное, болевое раздражение сильным электрическим током. Поставленная в соответствующие условия, т. е. подкармливаемая во время болевого раздражения, собака начинает отвечать на наносимые ей ожоги и раны положительной реакцией, которая на языке субъективной психологии называется радостным ожиданием, а на языке объективной психологии — пищевым рефлексом. Собака не только не обороняется от боли, но тянется к ней. Присутствовавший на этих опытах Ч. Шеррингтон, как сообщает Ж. Бон, воскликнул: «Теперь я понимаю радость мучеников, с которою они всходили на костер» (цит. по кн.: Ю. П. Фролов, 1925, с. 155). Так биологическое через социальные факторы переплавляется в социальное; биологическое, органическое — в личное; «естественное», «абсолютное», безусловное — в условное. Это и есть собственный материал психологии

Ч. Шеррингтон увидел в опыте с собакой огромную психологическую перспективу — ключ к разгадке происхождения высших форм человеческой психики. Он сказал в сущности то, что для нашей темы может быть переведено и истолковано следующим образом: чтобы понять характер мученика, с радостью всходящего на костер, надо спросить, из каких *условий* с необходимостью возник этот характер, что заставляет мученика радоваться, какова

история, т. е. динамика, условность (или обусловленность), этой радости. Характер условен (или обусловлен); такова его динамическая формула. Статически характер равен сумме известных основных признаков личности и поведения; он есть поперечный разрез личности, ее неизменный статус, ее наличное состояние. Понять характер динамически—значит перевести его на язык основных целевых установок в социальной среде, понять его в борьбе за преодоление препятствий, в *необходимости его возникновения и развертывания*, во внутренней логике его развития.

2

Логика развития характера та же, что и логика всякого развития. Все, что развивается, развивается по необходимости. Ничто не совершенствуется и не идет вперед из внутреннего «витального порыва», о котором говорит философия А. Бергсона[3]. Было бы чудом, если бы характер развивался не под давлением необходимости, которая вынуждает и толкает его к развитию. В какой же необходимости заложены движущие силы развития характера? На этот вопрос существует только один ответ: в той, которая является основной и определяющей необходимостью всей человеческой жизни,—в необходимости жить в исторической социальной среде и перестраивать все органические функции в согласии с требованиями, предъявляемыми этой средой. Только в качестве определенной социальной единицы может существовать и функционировать человеческий организм.

Это положение взято за исходную точку в системе индивидуальной психологии (социальной психологии личности) А. Адлера. Мы оставим здесь в стороне вопрос об отношении этого учения к марксистской философии, как вопрос сложный, спорный и, главное, требующий особого и специального исследования. Основные философские позиции Адлера искажены метафизическими элементами. Характерологический интерес представляет лишь практика Адлера. С полным основанием Адлер называет это учение позиционной психологией в глубочайшем смысле слова, в отличие от диспозиционной: первая исходит в психологическом развитии из социальной позиции личности, вторая—из органической диспозиции, т. е. предрасположения. Здесь понятию характера возвращается его первоначальный смысл. «Характер» значит по-гречески «чекан».

Характер и есть социальный чекан личности. Он есть отвердевшее, откристаллизовавшееся типическое поведение личности в борьбе за социальную позицию. Он есть отложение основной линии, лейтлинии жизни, бессознательного жизненного плана, единого жизненного направления всех психологических актов и функций. В связи с этим для психолога становится обязательным понимание как каждого психологического акта, так и характера человека в целом не только в связи с прошлым личности, но и с ее будущим. Это можно назвать финальной направленностью

нашего поведения. Как кадр в фильме, изображающий один момент движения, непонятен без последующих моментов, вне движения в целом, как траектория пули определена конечной точкой или прицелом, так точно всякий поступок и всякая черта характера вызывают вопросы: на что они направлены? Куда целят? Во что превратятся? К чему тяготеют? В сущности это понимание психологических явлений не только из прошлого, но и из будущего не означает ничего другого, кроме диалектического требования—принимать явления в вечном движении, вскрывать в явлениях их тенденцию, их будущее, детерминированное их настоящим. Как в сфере истории мы никогда не поймем до конца сущности капиталистического строя, если возьмем его статически, вне тенденции его развития, вне его необходимой связи с будущим строем, зреющим в его недрах, так в сфере психологии мы никогда не поймем до конца человеческой личности, если будем рассматривать ее статически, как сумму проявлений, поступков и т. п., без единого жизненного плана этой личности, ее лейтлинии, превращающей историю жизни человека из ряда бессвязных и разрозненных эпизодов в связный единый биографический процесс.

3

Ни одно инстинктивное действие животного не может быть понято и истолковано нами, если мы не знаем его финала, его «цели», точки, на которую оно направлено. Представьте себе поведение животного перед половым соединением. Оно может быть понято только взятое в целом, только исходя из заключительного акта, последнего звена, на которое направлены все предшествующие звенья этой цепи. Движения тигра, подстерегающего добычу, будут совершенно бессмысленны, если мы не будем иметь в виду последнего акта этой драмы, когда тигр пожирает добычу. Мы могли бы опуститься по эволюционной лестнице к самым низшим органическим функциям и везде нашли бы эту же особенность: финальный характер, конечную направленность биологической реакции. Если зубы животного разжевывают и перемалывают пищу, это может быть понято только в связи с тем, что пища будет переварена и усвоена организмом, т. е. в связи со всем процессом пищеварения и питания. То, что обычно условно называется имманентной телеологией организма, т. е. тот методологический принцип, согласно которому мы рассматриваем части живого тела как органы, а деятельность их как органические функции, получающие свое значение и смысл только в отношении к организму в целом, есть в сущности общебиологическая формулировка той же идеи.

Таким образом, финальный характер психологических актов, их направленность на будущее выступают уже в самых элементарных формах поведения. Как мы видели, ни одно инстинктивное действие не может быть понято до конца без рассмотрения в перспективе будущего. Этот фундаментальный факт И. П. Пав-

лов закрепил в гениальном термине — «рефлекс цели» Изучая самые простые и основные виды деятельности нервной системы, с которыми животное родится, Павлов пришел к заключению, что должен быть установлен особый безусловный рефлекс — рефлекс цели Этим с первого взгляда парадоксальным термином Павлов подчеркивает особенность этого рефлекса он направлен на достижение «цели т е может быть понят только из будущего, и вместе с тем этот вид деятельности не есть какое-либо исключение, а самый обычный рефлекс Именно поэтому Павлов заменяет в этом случае термин «инстинкт» и предпочитает «рефлекс», « В нем отчетливее идея детерминизма, бесспорнее связь раздражителя с аффектом, причины со следствием» (1951, с 306)

Любопытно что Адлер, поясняя идею о направленности поведения на будущее, ссылается на опыты Павлова с воспитанием условного сигнального рефлекса (A Adler 1927) И столь же любопытно, что Павлов указывает на сходный с учением о компенсации механизм рефлекса цели В этом рефлексе он видит «важнейший фактор жизни», особенно необходимый в капитальнейшей области — в воспитании Механизм образования рефлекса цели из наличия препятствий был установлен в психологии Павлова и Адлера Т Липпс назвал его законом запруды и видел в нем общий закон психической деятельности, заключающийся в том, что энергия концентрируется в данном пункте, повышается и может преодолеть задержку, а может пойти и *окольным* путем Здесь уже содержится идея компенсации Всякое стремление вообще Липпс объяснял действием этого закона, он считал, что любая целесообразная деятельность совершается по путям предшествующего бесцельного или автоматического события тогда, когда возникает препятствие Только благодаря запруде, задержке, препятствию и становится возможной «цель» для других психических процессов Точка перерыва, нарушения одной какой-нибудь автоматически действующей функции и становится «целью» для других функций, направленных к этой точке и потому имеющих вид целесообразной деятельности Таким образом, «цель» дана заранее и в сущности является только по видимости целью на деле же — первопричиной всякого развития

Динамическая теория не может ограничиться констатированием факта существования рефлекса цели, факта фатальной направленности психики Она хочет знать, как возникает целевой рефлекс, какова причинная обусловленность и детерминированность тех форм поведения, которые направлены на будущее Ответ на этот вопрос заключается в формуле Павлова о существовании препятствий Существование препятствий (как показала психология еще до Павлова) есть не только главное условие *достижения цели*, но и непременное условие самого *возникновения и существования цели*

Два основных психологических положения, на которые опирается динамическая теория характера, — объяснение психической установки из будущего и принцип компенсации в развитии

психики — оказываются, таким образом, внутренне связанными, одно в сущности является динамическим продолжением другого Существование препятствий создает «цель» для психических актов, т е вводит в развитие психики перспективу будущего, а наличие этой «цели» создает стимул для стремлений к компенсации Это два момента одного и того же психодинамического процесса Заметим, кстати, для полного понимания внутренней логики развиваемых здесь взглядов, что третье основное положение, на которое мы опираемся — принцип социальной обусловленности процессов развития,— также внутренне связано с двумя остальными и составляет в причинном ряду первый, все определяющий, а в обращенно-причинном или целевом — конечный, или финальный, момент все того же единого процесса — *развития из необходимости*

Социальные условия, в которые должен врастать ребенок, и составляют, с одной стороны, всю ту область неприспособленности ребенка, из которой исходят творческие силы его развития, существование препятствий, толкающих ребенка к развитию, коренится в условиях социальной среды, в которую *должен* войти ребенок; с другой стороны, на достижение необходимого социального уровня направлено все развитие ребенка Здесь начало и конец, альфа и омега Хронологически все три момента этого процесса можно изобразить так 1) неприспособленность ребенка к социально культурной среде создает мощные препятствия на пути роста его психики (принцип социальной обусловленности развития), 2) эти препятствия служат стимулом для компенсаторного развития, становятся его целевой точкой и направляют весь процесс (принцип перспективы будущего), 3) наличие препятствий повышает и заставляет совершенствоваться функции и приводит к преодолению этих препятствий, а значит, к приспособленности (принцип компенсации) То, что отношения личности к среде стоят в начале (1) и в конце (3) процесса, придает ему замкнутую, круговую форму и позволяет рассматривать его в прямом (причинном) и обращенном (целевом) аспекте

4

Но если мы знаем, как из слабости возникает сила, из недостатков — способности, то мы держим в своих руках ключ к проблеме детской одаренности Динамическая теория одаренности есть, конечно, дело будущего, до сих пор, да и сейчас еще, проблема эта разрешается чисто статически Исследователь подходит к детской одаренности как к факту, к данности и задается только одним вопросом «Сколько баллов?» Его интересует только балл, но не стихия одаренности В динамической теории детского характера даны предпосылки для создания нового, диалектического учения о плюс- и минус-одаренности, т е о детской талантливости и дефективности Прежняя атомистическая и количественная точка зрения сразу же обнаруживает

полную теоретическую несостоятельность. Представим себе человека с плохой памятью. Предположим, что он знает об этом и исследование показало плохое запоминание бессмысленных слогов. По установившемуся в психологии usus'y, который теперь следовало бы назвать abusus'ом, мы должны были бы сделать вывод, что человек этот страдает недостатком способности к запоминанию из-за наследственности или болезни. Строго говоря, обычно при таком способе исследования в выводе содержится то, что другими словами было выражено уже в посылке, например в данном случае: если у кого-либо плохая память или кто-либо запоминает мало слов, то он обладает малой способностью запоминания... Вопрос должен быть задан иначе: «На что нацелена слабость памяти? Для чего это нужно?» Эту цель мы можем установить только из интимного знания всего индивида, так что понимание этой части возникает у нас из понимания целого.

Динамическая точка зрения позволяет рассматривать одаренность и дефективность как два различных исхода одного и того же процесса компенсации. Было бы, конечно, научно неоправданным оптимизмом предполагать, будто одного наличия дефекта или недостаточности довольно для компенсации, для превращения дефекта в талант. Сверхкомпенсация была бы волшебным, а не биологическим процессом, если бы она всякий недостаток обращала в достоинство, независимо от внутриорганических и внешних условий, в которых протекает этот процесс. Нельзя представить эту идею в более карикатурном и неверном свете, чем довести ее до абсурда и сказать, что всякий дефект обеспечивает высокое развитие. Было бы очень легко жить, если бы это было так. Но на деле компенсация есть борьба, и, как всякая борьба, она может иметь два полярных исхода—победу и поражение. Как всякая борьба, она ставит исход в зависимость от относительной силы борющихся сторон. В данном случае он зависит от размеров дефекта и от богатства компенсаторного фонда, т. е. резервных сил организма. Если компенсация удалась—перед нами картина детского полноценного или даже сверхценного развития одаренности, талантливости. Если компенсация не удалась—перед нами пониженное, неполноценное, задержанное, искривленное развитие. Один полюс этого процесса упирается в гениальность, другой—в невроз.

Невроз, бегство в болезнь, полная асоциальность психологической позиции свидетельствуют о *фиктивной цели*, направляющей весь жизненный план по ложному пути и искривляющей лейтлинию жизни и характер ребенка. Неудавшаяся компенсация превращается в защитную борьбу при помощи болезни; побежденный защищается своей слабостью. Между этими двумя полюсами, крайними случаями располагаются все степени компенсации—от минимальной до максимальной. Это и есть та наиболее часто констатируемая нами и встречающаяся в практике детская одаренность, к которой мы так привыкли. Новизна динамического подхода сказывается не в изменении количественной оценки

одаренности и ее специальных видов, а в отказе приписывать этой оценке самодовлеющее значение. Сам по себе дефект еще ничего не говорит о развитии в целом. Ребенок с тем или иным дефектом еще не есть дефективный ребенок. Вместе с дефектом даны стимулы для его преодоления. Развитие одаренности, как и развитие характера, идет диалектически и движется противоречием.

5

Внутреннее противоречие направляет развитие характера по линии «психофизического контраста», как условно обозначает Адлер противоположность органической недостаточности и психической компенсации.

З. Фрейд выдвинул известный тезис о характерологической триаде (аккуратность, скупость, упрямство) и о связи ее с анальной эротикой. Или другой тезис: «Субъекты, страдавшие недержанием мочи, отличаются непомерным пламенным честолюбием» (З. Фрейд, 1923, с. 23). «...Внутренняя необходимость подобной связи явлений...» (там же, с. 20) далеко не до конца ясна и понятна и самому автору этой теории. Мы вправе спросить, какое значение для будущей жизни могут иметь эти черты характера. Какая связь между этой триадой и анальной эротикой? Почему на *всю жизнь* поведение определяется этой чертой, что помогает ей не атрофироваться, что питает ее? Для чего она нужна в системе психологических функций личности? Напротив, если нам показывают, как из детской неполноценности слуховой функции (пониженный слух) развивается путем реактивных образований и компенсаций *повышенная* чуткость, подозрительность, тревожность, любопытство и т. п. функции, стремящиеся компенсировать дефект, создать над ним психологическую защитную надстройку, для нас становится осмысленной и понятной логика характера, его социально-психологическая закономерность.

Для Фрейда в особенностях характера раскрываются «неизменно продолжающие свое существование первичные влечения», характер коренится в *отдаленном прошлом*. Для Адлера характер — обращенная к будущему сторона личности. Как в толковании сновидений Фрейд исходит из остатков вчерашнего дня и отдаленных детских переживаний, а Адлер из того, что сновидение есть военная разведка, прощупывание будущего, подготовка к будущим действиям, так точно в учении о структуре личности, о характере новое учение вводит глубочайше ценную для психолога *перспективу будущего*. Оно освобождает нас от власти консервативных, обращенных назад теорий. В самом деле, для Фрейда человек, как каторжник к тачке, прикован к своему прошлому. Вся жизнь определяется в раннем детстве из элементарных комбинаций и вся без остатка сводится к изживанию детских конфликтов. Остается непонятным, почему все последующие конфликты, травмы, переживания только наслаиваются на инфан-

тильные, составляющие ствол и стержень всей жизни. В новом учении революционная перспектива будущего позволяет понять развитие и жизнь личности как единый процесс, *стремящийся вперед* и с объективной необходимостью направленный к конечной точке, к финалу, намеченному требованиями социального бытия.

Психологическая перспектива будущего и есть теоретическая возможность воспитания. Ребенок по своей природе всегда оказывается неполноценным в обществе взрослых, его позиция с самого начала дает повод для развития у него чувств слабости, неуверенности и затрудненности. Ребенок долгие годы остается неприспособленным к самостоятельному существованию, и в этой неприспособленности, неудобстве детства лежит корень его развития. Детство и есть пора неполноценности и компенсации по преимуществу, т. е. завоевания позиции по отношению к социальному целому. В процессе этого завоевания человек как определенный биотип превращается в человека как социотип, животный организм становится человеческой личностью. *Общественное овладение этим естественным процессом и называется воспитанием.* Оно было бы невозможно, если бы в самом естественном процессе развития и формирования ребенка не была заложена перспектива будущего, определенная требованиями общественного бытия. Самая возможность единого плана в воспитании, установка его на будущее свидетельствуют о наличии такого плана в процессе развития, которым стремится овладеть воспитание. В сущности это означает только одно: *развитие и формирование ребенка есть социально направленный процесс.* О. Рюле говорит про эту жизненную линию. «Это — его (ребенка.— *Л. В.*) нить Ариадны, ведущая его к цели. Поскольку с течением времени все душевные функции протекают в избранном направлении, все душевные процессы получают свое типичное выражение — постольку образуется сумма тактических приемов, устремлений и способностей, которые покрывают собой и очерчивают определившийся жизненный план. Вот это мы и называем характером» (1926, с. 12).

На этом пути были сделаны многие важные открытия науки о ребенке. Так, К. Гроос[4], вопреки С. Холлу[5] и биогенетической теории, в своих замечательных, ставших классическими исследованиях показал, что игра как основная форма естественного воспитания животного и человеческого ребенка может быть постигнута и объяснена не из ее связи с прошлым, а из ее направленности на будущее. Игра для него возникает из недостаточности прирожденных реакций для выполнения сложных жизненных задач, т. е. из неприспособленности; детство есть биологическая пора «приобретения приспособлений, необходимых для жизни, но не развивающихся непосредственно из прирожденных реакций» (1916, с. 71), т. е. пора компенсации недостаточности; игра и есть естественное самовоспитание ребенка, упражнение для будущего. В последнее время выдвигается и все более

укрепляется новая точка зрения на психологическую природу упражнения, которая в сущности развивает дальше идею Грооса Согласно этому взгляду, упражнение вообще, важнейшая в процессе развития и воспитания, в процессе выработки личности функция, есть процесс компенсации.

Только в свете теории игры Грооса и новой теории упражнения может быть по-настоящему понято и оценено значение детского движения и его воспитательный смысл. Детское движение (в некоторых компонентах) должно рассматриваться как опыт рационализации и организации массовой детской игры в интернациональном масштабе, игры революционной эпохи, которая, как всякая игра, готовит ребенка к будущему, закладывает основные линии его будущего поведения. Самая идея и практика такой игры были бы невозможны, если бы развитие личности было пассивным развертыванием врожденных первичных влечений Идея сознательно вытянуть всю человеческую жизнь с самого детства в одну сплошную нить и направить ее по единой прямой линии, вычерченной историей, может быть состоятельна только при том условии, что характеры не рождаются, а создаются. Не развертывание, а *выработка*—правильное название процесса возникновения характера. Именно эта точка зрения дает ключ к пониманию личности в социальном аспекте, ключ к пониманию классового характера—не в условно-метафорическом смысле, а в реально-конкретном смысле классового отпечатка на биологической структуре личности Как на основной недостаток статических теорий характера А. Б. Залкинд указывает на противоречие, в которое эти теории вступают с тем фундаментальным фактом, что каждый человек есть не только биологическая, но и историческая единица и несет в своем характере исторические черты.

«Может ли классовое положение (позиция эксплуататорства или эксплуатируемости), историческая эпоха (революция, реакция) толкать к тому или иному типу... характера?» (А. Б. Залкинд, 1926, с. 178). В этом вопросе резко намечена та черта, которая разделяет два разных способа постигать характер. Один способ—видеть в характере биологический фатум, другой—видеть в характере историческую форму личности. Первый взгляд сказался в известном тезисе Г. Компейрэ, рассматривавшего характер как готовую и сложившуюся к моменту рождения совокупность признаков: «Не впадая в парадокс,—говорит он,—можно сказать, что ребенок, который впоследствии будет прилежным, проявляет эту наклонность в той манере, с которой он схватывает и держит рожок» (по кн.. Душевная жизнь ребенка. 1916, с 261) Иначе говоря, характер рождается вместе с человеком и дан уже в манере новорожденного схватывать и держать рожок. В противоположность этому Гроос видит огромное биологическое значение игры как естественного воспитания в ее способности вести нас от унаследованной природы к новой, «приобретаемой» природе человека, или, «применяя здесь в известном смысле старое выражение,—от старого Адама вести

человека к новому Адаму...» (К. Гроос, 1916, с. 72). Но характер и есть новый Адам, новая вторая природа человека.

* * *

В последние годы учение Адлера, особенно в его прикладной и практически педагогической части, оказывает большое влияние на теорию и практику социального воспитания в Германии и Австрии. Педагогика является важнейшей областью этого психологического учения. По словам О. Ф. Канитца, учение это уже потому имеет большое значение для социалистического рабочего движения, что выдвигает на первый план значение среды и воспитания. «Оно дает психологическое обоснование словам Маркса: наше общественное бытие определяет наше сознание» (O. F. Kanitz, 1926, с. 165). Канитц особенно настаивает на том, что практические выводы из учения Адлера, приложение этой теории к воспитанию вступают в противоречие с капиталистическим строем и его культурной средой. «Одним словом, *индивидуальная психология, превращенная в практику, расшатывает рамки капиталистического общественного порядка.* И таким образом буржуазный психолог этого направления переживет когда-нибудь и где-нибудь свой Дамаск» (там же, с. 164). В 1925 г. на конгрессе по индивидуальной психологии в Берлине Канитц выставил тезис: «Индивидуальная психология только тогда будет в состоянии проникнуть в массы, когда она будет опираться на мировоззрение масс» (там же).

Как уже сказано, мы оставляем в стороне сложный вопрос о взаимоотношении индивидуальной психологии и марксизма. Однако мы считаем нужным указать на наличие двух полярных тенденций внутри этого учения, для того чтобы осветить фактическое состояние вопроса.

Учение А. Адлера опирается на смешанный и сложный философский фундамент. С одной стороны, он утверждает, что идеи К. Маркса больше, чем чьи-либо другие, могут иметь значение для индивидуальной психологии. С другой—он жадно впитывает идеи А. Бергсона, В. Штерна и других идеалистов и отмечает совпадение многих своих идей с основными пунктами их философии. Со всей справедливостью Адлер говорит, что ни в его намерения, ни в его задачи не входило установление отношения индивидуальной психологии к философии. Прав Адлер, пытающийся дать гносеологическое обоснование этой теории, когда говорит, что отдельные элементы этого учения находятся в связи, найденной чисто эмпирическим путем, т. е. что у этой теории нет еще своей философско-последовательной методологии.

Именно поэтому она вбирает в себя философские элементы самого непримиримого характера. Вся современная психология переживает кризис, смысл которого заключается в том, что существует не одна, но две психологии. Они до сих пор еще

разрабатываются вместе: психология естественнонаучная, материалистическая и психология идеалистическая, телеологическая. Эта идея осознана современной психологией в трудах Ф. Брентано, Г. Мюнстерберга, В. Дильтея, Э. Гуссерля, П. Наторпа и многих других. Психология Адлера, как и все в современной психологии, содержит в себе в нерасчлененном виде начатки и принципы этих двух совершенно непримиримых и полярных научных систем. Отсюда—методологическая борьба внутри этого направления и попытки оформить его методологически при помощи одной или другой системы. <...>

ДЕФЕКТОЛОГИЯ И УЧЕНИЕ О РАЗВИТИИ И ВОСПИТАНИИ НЕНОРМАЛЬНОГО РЕБЕНКА

В настоящее время речь идет о том, чтобы пробиться из биологического пленения психологии в область исторической, человеческой психологии. Слово «социальное» в применении к нашему предмету имеет большое значение. Прежде всего в самом широком смысле этого слова оно обозначает то, что все культурное является социальным. Культура и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека, и потому самая постановка проблемы культурного развития уже вводит нас непосредственно в социальный план развития. Далее, можно было бы указать на то, что знак, находящийся вне организма, как и орудие, отделен от личности и является по существу общественным органом или социальным средством. Еще далее мы могли бы сказать, что все высшие функции сложились не в биологии, не в истории чистого филогенеза—сам механизм, лежащий в основе высших психических функций, есть слепок с социального. Мы могли бы обозначить основной результат, к которому приводит нас история культурного развития ребенка, как социогенез высших форм поведения.

Структура сложных форм поведения ребенка является структурой обходных путей, потому что она помогает там, где на прямом пути психологическая операция ребенка оказывается невозможной. Но так как эти обходные пути приобретены человечеством в культурном, историческом развитии, так как социальная среда с самого начала предлагает ребенку ряд обходных путей, то мы очень часто не замечаем, что развитие идет по такому обходному пути.

Простой пример. Представим себе, что нам нужно сравнить, в какой из двух групп больше предметов. Или разделить известную группу предметов на известное количество частей (разделить игрушки или шашки между несколькими присутствующими). Самая простая операция была бы следующей: предметы делятся на глаз, как это делают дети младшего возраста или примитивные люди. Мы—люди культурные, и ребенок старшего школьного возраста, чтобы разделить, действует обходным путем, он сначала пересчитает предметы, и таким образом основная цель разделить отступает на задний план Культурные люди прежде пересчитывают предметы, потом присутствующих участников, затем

производят арифметическую операцию, предположим делят 64 предмета на 4 присутствующих. Полученное число показывает, сколько предметов должно быть у каждого. Только после этого приступают к делению. Иначе говоря, основная цель, несомненно, не наступает непосредственно, как только возникла задача. Даже у ребенка раннего возраста она отодвигается, ставится в конце, а промежуток заполняется рядом операций, которые являются обходным путем для решения задачи

Так же ребенок начинает считать по пальцам, когда, не будучи в состоянии дать прямой ответ на вопрос учителя, сколько будет 6 и 2, отсчитывает по пальцам 6, потом 2 и говорит: «8» Здесь мы опять имеем структуру обходного пути для выполнения известной операции — счета; ребенок, не имея готового, автоматического ответа, пользуется своими руками, которые раньше были для него только фоном. В данном случае руки, не имея прямого отношения к вопросу, приобретают значение орудия, как только задача на прямом пути оказывается для ребенка отрезанной Мы могли бы на основании этих положений определить и самые функции, самое назначение, какое выполняет эта культурная операция в жизни ребенка. Структура обходного пути возникает только тогда, когда возникает препятствие на прямом пути, когда реакция по прямому пути отрезана, иначе говоря, когда ситуация предъявляет такие требования, что примитивная реакция оказывается неудовлетворительной. Как общее правило мы это можем отнести к сложным культурным операциям ребенка. Ребенок начинает прибегать к обходным путям тогда, когда на прямом пути реакция затруднена, иначе говоря, когда требования приспособления, встающие перед ребенком, превышают его возможности, когда при помощи естественной реакции он не может справиться с возникшей задачей.

В качестве примера приведем наш опыт, который представляет собой модификацию опыта Ж. Пиаже[1] с эгоцентрической речью ребенка. Мы наблюдаем эгоцентрическую речь ребенка приблизительно в такой же ситуации, как и Пиаже, но задаемся целью проследить, от каких факторов зависит эта эгоцентрическая речь. В отличие от опыта Пиаже мы затрудняем поведение ребенка. Мы наблюдаем его в момент свободного рисования, но организуем дело так, что у ребенка не хватает цветного карандаша. Когда он увлекается рисованием, мы незаметно отбираем образец, по которому он рисовал; когда он копирует рисунок на папиросную бумагу, мы незаметно вынимаем кнопку, и бумага отрывается. Словом, мы организуем поведение ребенка так, чтобы он наталкивался на ряд затруднений. Мы констатировали в этих случаях, что эгоцентрическая речь сразу возрастает до 96%, в то время как нормальный коэффициент ее около 47%. Это показывает, что эгоцентрическая речь активизируется тогда, когда у ребенка возникают затруднения. Представим себе, что ребенок рисует, ему нужен красный карандаш. Если карандаш лежит тут, появится ли эгоцентрическая речь? Нет Ребенку нужен красный

карандаш, он берет его и рисует. Теперь представим, что ребенку нужен красный карандаш, а карандаша нет, ребенок оглядывается — карандаша нет. Вот тут появляется эгоцентрическая речь — рассуждение: «Пропал красный карандаш, надо достать красный карандаш», или: «Заяц останется без ушей», или: «Придется нарисовать серым карандашом», или: «Если намочить синий в воде, то будет как красный», и ребенок это делает. Иначе говоря, там, где нельзя действием справиться с ситуацией, на сцену выступает рассуждение, как планировать свое поведение или как достать недостающий предмет. Иногда ребенок пытается отдать себе отчет в том, что происходит. Этот обходный путь возникает тогда, когда прямой путь отрезан.

Опыт убеждает в том, что эгоцентрическая речь ребенка — это важная функция внутренней речи, так как она планирует его поведение. Мы знаем, до какой степени влияет то, что у человека возникает в голове, на то, что он делает, и до какой степени это характерно для поведения человека, обусловливает его акты, его отношение к окружающей среде. Истоки этого планирования мы находим в эгоцентрической детской речи.

Э. Клапаред[2], швейцарский исследователь, указывает законы, объясняющие структуру таких обходных операций; эти законы он называет законами трудности осознания. Клапаред исследовал, как возникает у ребенка реакция на сходное и реакция на различное, и натолкнулся на следующие факты: реакция на сходное возникает раньше, чем реакция на различное, между тем словесное определение различного возникает раньше, чем словесное определение сходного. Клапаред объясняет это так: в отношении сходства у ребенка нет трудностей, он прямо реагирует, у него нет оснований прибегать к обходному пути; в отношении различного он гораздо больше ошибается, предпринимает одно, другое действие, и тут обнаруживается, как возникает обходная операция. Клапаред формулирует этот закон: мы осмысливаем на словах или переводим операцию из плана действий в план вербальный по мере того, как научаемся приспособлению, по мере того как наталкиваемся на трудности в нашем поведении.

И действительно, не только исследователи эгоцентрической речи, но и исследователи более сложных операций показывают: структура обходных путей возникает тогда, когда операция на прямом пути оказывается отрезанной. Иначе говоря, основная функция, основное назначение высшей формы приспособления заключаются в том, чтобы осуществлять его там, где приспособление по прямому пути для ребенка затруднено.

И еще одно чрезвычайно важное положение, которое можно сформулировать так: развитие высших форм поведения совершается под давлением необходимости; если у ребенка нет необходимости подумать, то он никогда не подумает. Если организуемые вами трудности заставляют ребенка исправлять свое поведение, подумать прежде, чем действовать, осознать на словах, как

говорит Клапаред, тогда возникает и соответствующее положение. Если же вы организуете опыт так, что ребенок не наталкивается на затруднения, то процент его эгоцентрической речи сразу падает с 96 до 47, т. е. уменьшается почти в два раза.

Раньше психологи изучали процесс культурного развития ребенка и процесс его воспитания односторонне. Так, все задавались вопросом, какие природные данные психологии ребенка обусловливают возможность его культурного развития, на какие природные функции ребенка должен опираться педагог для того, чтобы ввести его в ту или иную сферу культуры. Изучали, например, как развитие речи или обучение его арифметике зависит от естественных функций ребенка, как оно подготавливается в процессе естественного роста ребенка, но не изучали обратного: как усвоение речи или арифметики преобразовывает естественные функции школьника, как оно перестраивает весь ход его натурального мышления, отрывает и оттесняет старые линии и тенденции его развития.

Сейчас воспитатель начинает понимать, что при вхождении в культуру ребенок ие только берет нечто от культуры, усваивает нечто, прививает себе что-то извне, но и сама культура перерабатывает все природное поведение ребенка и перекраивает по-новому весь ход развития.

Различение двух планов развития в поведении (природного и культурного) становится исходной точкой для новой теории воспитания.

Второй пункт еще важнее. Он впервые вносит в проблему воспитания диалектический подход к развитию ребенка. Если раньше, при неразличении двух планов развития — естественного и культурного — можно было бы наивно представлять, будто культурное развитие ребенка является прямым продолжением и следствием его природного развития, то сейчас такое понимание становится невозможным. Старые исследователи не видели глубокого конфликта при переходе, например, от лепета к первым словам или от восприятия числовых фигур к десятичной системе. Они считали, что одно более или менее продолжает другое. Новые исследования показали, и в этом их неоценимая заслуга, что там, где прежде виделся ровный путь, на деле существует разрыв, там, где, казалось, существует благополучное движение по ровной плоскости, на деле имеют место скачки. Проще говоря, новые исследования наметили поворотные пункты в развитии там, где старые полагали движение по прямой. Этим они осветили важнейшие узловые пункты развития ребенка для воспитания. Но естественно, что вместе с этим отмирает и старое представление о самом характере воспитания. Там, где старая теория могла говорить о содействии, новая говорит о борьбе. В первом случае теория учила ребенка медленному и спокойному шагу, новая должна научить его прыгать. Это коренное изменение воспитательской точки зрения, возникающей в результате пересмотра основных проблем культурного развития ребенка, можно иллю-

стрировать на каждой методической проблеме, по поводу каждой главы нашего исследования.

В задачу каждой научной теории входит рассмотрение отношений, существующих между средой и организмом, и главнейших их типов. Однако положение это выражает ту фактически верную мысль, что развитие ребенка в каждую культурную эпоху более или менее совпадает в известных точках с линией его культурного развития. Так, если рассматривать явление фенотипически, то с первого взгляда действительно кажется, будто на известной стадии развития мозга и накопления опыта ребенок усваивает человеческую речь; на более высокой стадии овладевает системой счисления; еще дальше, при благоприятных условиях, входит в мир алгебры. Здесь как будто существует полное совпадение, вернее, согласованность линии развития. Но это обманчивая точка зрения. За ней скрывается глубокое несовпадение, сложный конфликт, в который всякий раз превращается встреча с новой стадией развития, ибо на самом деле линия естественного развития ребенка, предоставленная собственной логике, никогда не переходит в линию культурного развития.

Превращение природного материала в историческую форму есть всегда процесс не простого органического изменения, но сложного изменения самого типа развития. Так что основной вывод, который можно сделать из истории культурного развития ребенка в отношении его воспитания, заключается в следующем: воспитанию приходится всякий раз брать подъем там, где прежде ему виделась гладкая дорога, ему приходится делать прыжок там, где до того, казалось, можно было ограничиться шагом. Первая заслуга нового исследования заключается именно в том, что оно обнаружило сложную картину там, где прежде видели простую. Но настоящую революцию в принципы воспитания вносит эта точка зрения, когда мы подходим к воспитанию ребенка ненормального.

Здесь дело обстоит принципиально иначе, чем в области воспитания нормального ребенка. Весь аппарат человеческой культуры (внешней формы поведения) приноровлен к нормальной психофизиологической организации человека. Вся наша культура рассчитана на человека, обладающего известными органами — рукой, глазом, ухом — и известными функциями мозга. Все наши орудия, вся техника, все знаки и символы рассчитаны на нормальный тип человека. Отсюда и возникает та иллюзия конвергенции, естественного перехода натуральных форм в культурные, которого на деле не может быть по самой природе вещей и которое мы пытались только что раскрыть в его истинном содержании.

Как только перед нами оказывается ребенок, отклоняющийся от нормального человеческого типа, отягченный недостатком психофизиологической организации, так сразу, даже в глазах наивного наблюдателя, конвергенция сменяется глубокой дивергенцией, расхождением, несоответствием линий естественного и

линий культурного развития ребенка. Предоставленный самому себе и своему естественному развитию, глухонемой ребенок никогда не научится речи, а слепой никогда не овладеет письмом. Здесь приходит на помощь воспитание, которое создает искусственную, культурную технику, специальную систему культурных знаков или символов, приноровленных к особенностям психофизиологической организации ненормального ребенка.

Так, у слепых зрительное письмо заменяется осязательным — точечный шрифт Брайля позволяет составить всю азбуку из различных комбинаций выпуклых точек, читать, ощупывая эти точки на странице, и писать, прокалывая бумагу и выбивая на ней выпуклые точки. Так точно и у глухонемых дактилология (или пальцевая азбука) позволяет заменить оптическими знаками, различными положениями руки звуковые знаки нашей азбуки и составить особое письмо в воздухе, которое глазами читает глухонемой ребенок.

Воспитание идет еще дальше и научает глухонемого устной речи, так как его речевой аппарат обычно не поврежден. Такой ребенок глух от рождения, немым же он становится из-за того, что он лишен слуховых восприятий. Воспитание научает глухого понимать устную речь, считывая ее с губ говорящего, т. е. заменяя звуки речи зрительными образами, движениями рта и губ. Глухонемой научается говорить, пользуясь для этого осязанием, знаком при подражании и кинестетическими ощущениями.

Эти специально проложенные окольные пути культурного развития слепого и глухонемого ребенка, специально созданная для них письменная и устная речь чрезвычайно важны в истории культурного развития в двух отношениях. Слепые и глухонемые являются как бы естественным экспериментом природы, показывающим, что культурное развитие поведения не связано непременно с той или иной органической функцией. Речь не обязательно связана со звуковым аппаратом, она может быть воплощена в другой системе знаков, как и письмо со зрительного пути может быть переведено на путь осязания.

Случаи аномального развития позволяют с наибольшей ясностью наблюдать ту дивергенцию в развитии культурного и естественного, которая в сущности имеет место и у нормального ребенка, но которая здесь выступает с наибольшей отчетливостью, именно потому, что у глухонемого и слепого замечается разительное расхождение между культурными формами поведения, рассчитанными на нормальную психофизиологическую организацию человека, и поведением ребенка, который отягчен тем или иным недостатком. Но, самое главное, культурные формы поведения — единственный путь в воспитании ненормального ребенка. Этот путь есть создание обходных путей развития там, где оно оказывается невозможным на прямых путях. Письменная речь для слепых и письмо в воздухе для глухонемых такие окольные психофизиологические пути культурного развития.

Мы привыкли к мысли, что человек читает глазами, а говорит

ртом, и только великий культурный эксперимент, который показал, что читать можно пальцами и говорить рукой, вскрывает перед нами всю условность и подвижность культурных форм поведения. Психологически этим формам воспитания удается преодолеть самое важное, именно: ему удается привить глухонемому и слепому ребенку речь и письмо в собственном смысле этих слов.

Важно, что слепой ребенок читает, читает так же, как и мы, но эту культурную функцию обслуживает совершенно другой психофизиологический аппарат, чем у нас. И у глухонемого ребенка важнейшим с точки зрения культурного развития является то, что общечеловеческая речь обслуживается у него совершенно другим психофизиологическим аппаратом.

Итак, первое, чему нас учат эти примеры,—независимость культурной формы поведения от того или иного определенного психофизиологического аппарата. Второе, что особенно ясно видно на примере глухонемых детей, заключается в спонтанном развитии культурных форм поведения. Глухонемые дети, предоставленные самим себе, развивают сложный мимический язык, особую речь. Создается особая форма речи не для глухонемых, а построенная самими глухонемыми. Создается своеобразный язык, который более глубоко отличается от всех современных человеческих языков, чем эти языки друг от друга, потому что это есть возвращение к самому древнему праязыку человечества, языку жеста или даже только руки.

Предоставленный самому себе, даже лишенный всякого обучения, ребенок встает на путь культурного развития, иначе говоря, в естественном психологическом развитии ребенка и в окружающей его среде, в потребности общения с этой средой заложены все необходимые данные для того, чтобы осуществилось как бы самовозгорание культурного развития, спонтанный переход ребенка от естественного развития к культурному.

Оба эти момента, взятые вместе, приводят нас к коренной переоценке современного взгляда на воспитание ненормального ребенка. Традиционный взгляд исходил из того, что дефект означает минус, изъян, недостаток, ограничивает и суживает развитие ребенка, который характеризовался прежде всего со стороны выпадения тех или иных функций. Всю психологию ненормального ребенка строили обычно по методу вычитания выпадающих функций из психологии нормального ребенка.

На смену этому пониманию приходит другое, рассматривающее динамику развития ребенка с недостатком, исходя из основного положения, что дефект означает двойственное влияние на развитие ребенка. С одной стороны, он является недостатком и действует непосредственно как таковой, создавая изъяны, препятствия, затруднения в приспособлении ребенка. С другой стороны, именно из-за того, что дефект создает препятствия и затруднения в развитии и нарушает нормальное равновесие, он служит стимулом к развитию окольных путей приспособления, обходных,

замещающих или надстраивающихся функций, которые стремятся компенсировать недостаток и привести всю систему нарушенного равновесия в новый порядок.

Таким образом, новая точка зрения предписывает учитывать не только негативную характеристику ребенка, не только его минусы, но и позитивный снимок с его личности, представляющий прежде всего картину сложных обходных путей развития. Развитие высших психических функций возможно только на путях их культурного развития, все равно, пойдет ли это развитие по линии овладения внешними средствами культуры (речь, письмо, арифметика) или по линии внутреннего усовершенствования самих психических функций (выработка произвольного внимания, логической памяти, отвлеченного мышления, образования понятий, свободы воли и т. д.). Исследования показывают, что ненормальный ребенок обычно задержан именно в этом отношении. Это же развитие не зависит от органического недостатка.

Вот почему история культурного развития ребенка позволяет выдвинуть тезис: культурное развитие есть главная сфера, где возможна компенсация недостаточности. Где невозможно дальнейшее органическое развитие, там безгранично открыт путь культурному развитию.

Говоря об одаренности, мы специально останавливались на том, как культура нивелирует различие в одаренности и как культурное развитие стирает или, вернее, делает историческим природное преодоление органического недоразвития.

Нам остается только добавить, что в отношении культурного развития внутренних средств поведения (произвольного внимания и отвлеченного мышления) должна быть создана такая же техника окольных путей, которая существует и в отношении развития внешних средств культурного поведения. Для умственно отсталого ребенка должно быть создано в отношении развития его высших функций внимания и мышления нечто, напоминающее шрифт Брайля для слепого или дактилологию для немого ребенка, т. е. система обходных путей культурного развития там, где прямые пути отрезаны вследствие дефекта.

ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ

ПОГРАНИЧНЫЕ ВОПРОСЫ ДЕФЕКТОЛОГИИ

РАЗВИТИЕ ТРУДНОГО РЕБЕНКА И ЕГО ИЗУЧЕНИЕ[1]

Определение и классификация

1. В группе детей, поведение и развитие которых уклоняется от нормы и которые потому выделяются в отношении воспитания из общей детской массы, т е. в группе *трудных детей в широком смысле слова*, следует различать два основных типа: 1) тип ребенка, отклоняющегося в поведении от нормы вследствие какого-либо органического дефекта (физически дефективные дети — слепые, глухие, слепоглухонемые, калеки и т. д.; умственно отсталые или слабоумные вследствие органического недостатка); 2) тип ребенка, уклоняющегося в поведении от нормы вследствие *функционального* нарушения (трудные дети в узком и собственном смысле слова — правонарушители, дети с недостатками характера, психопаты).

Третий тип исключительного в воспитательном отношении ребенка составляют дети, одаренные выше нормы (талантливые), выделение которых из общей детской массы является недавней, но серьезной проблемой. Существуют переходные формы между так называемым нормальным (массовым, средним) и трудновоспитуемым ребенком всех типов; существуют комбинированные, или смешанные, формы трудновоспитуемости.

2. *Отбор* трудных и умственно отсталых детей должен, как правило, производиться в самом процессе воспитания и обучения. Кроме совершенно явных случаев грубых органических нарушений (слепота, идиотия, глубокие формы имбецильности и т. д.) у детей, не попадающих в общую школу, из числа учащихся, попавших в нее, следует выделять в течение самого педагогического процесса отдельных детей, требующих специального изучения. Возможно и нужно в качестве ориентировочных средств пользоваться традиционными методическими приемами (шкала Бине — Симона и др.), но было бы опасно ставить педологический диагноз на основе подобных исследований. Эти приемы лишь выделяют детей для *особого изучения*, методика которого намечена в дальнейшем.

3. *Распределение* детей, выделенных из общей массы, должно производиться на основе различения органических и функциональных форм. Умственно отсталых детей при настоящем состоянии вопроса правильно было бы распределять по трем классам (дебильность, имбецильность, идиотия). Принципом распределения

отобранных детей должно быть распределение по типам развития и поведения, по общим и целостным признакам личности ребенка, а не по отдельным симптомам и дефектам.

Умственно отсталые дети

4. Основным принципом при изучении умственно отсталого ребенка является положение, что всякий дефект создает стимулы для компенсации. Поэтому динамическое изучение отсталого ребенка не может ограничиться установлением степени и тяжести недостатка, но непременно включает учет компенсаторных (замещающих, надстраивающихся, выравнивающих) процессов в развитии и поведении ребенка. Было бы целесообразно принять предложенное некоторыми авторами *трехстепенное* обозначение компенсации (реакции организма на дефект): 1) компенсированный, 2) субкомпенсированный и 3) декомпенсированный дефект (ср. классификацию tbc). Определение недостатка еще ничего не говорит педологу (ср. Вейнман, К. Бирнбаум, Л. Линдворский, В. Штерн, В. Элиасберг, Пирси, Фейсен и многие другие).

5. Исключительную важность при изучении умственно отсталого ребенка представляет его *моторная сфера.* Моторная отсталость, моторная дебильность, моторный инфантилизм (Т. Геллер, Дюпре, Ф. Гомбургер), моторная идиотия могут в самой различной степени комбинироваться с умственной отсталостью всех видов, придавая своеобразную картину развитию и поведению ребенка. Они могут отсутствовать при умственной отсталости и, наоборот, быть в наличии при отсутствии интеллектуального дефекта. Принцип психокинетического единства (Ф. Шульц) в развитии и поведении детей требует при изучении умственно отсталого ребенка непременно *двойной* характеристики (интеллектуальной и моторной). Сама по себе моторная отсталость в огромной мере допускает компенсацию недостаточности (Гомбургер, Надолечный, Т. Геллер), и к ней всецело относится все сказанное в тезисе 4. Будучи относительно самостоятельной, независимой от высших интеллектуальных функций и легко упражняемой, моторная одаренность представляет часто центральную сферу для компенсации интеллектуального дефекта и выравнивания поведения. Как отправной пункт в исследовательской и практической работе для изучения моторной одаренности у детей может быть взята метрическая шкала доктора Н. И. Озерецкого.

6. Практический интеллект, т. е. способность к разумному, целесообразному действованию (praktische, natürliche, Intelligenz), хотя и близко примыкает к моторной одаренности, но по психологической природе должен быть выделен в особую сферу исследования при изучении умственно отсталого ребенка. Исследование это за исходную точку может взять О. Липманна или В. Штерна; принцип, выдвинутый В. Келером и Липманном, безусловно, должен быть также положен в основу исследования.

Представляя особый качественный тип разумного поведения, относительно независимый от других форм интеллектуальной деятельности, практический интеллект может в различной степени комбинироваться с другими формами, создавая всякий раз своеобразную картину развития и поведения ребенка; он может явиться точкой приложения компенсации, средством выравнивания других интеллектуальных дефектов; без учета этого факта вся картина развития будет неполной и часто неверной.

7. Высший тип интеллектуальной деятельности (обычно поражаемый при слабоумии), называемый иногда теоретическим, гностическим и т. п., основывается на пользовании логическими формами мышления, понятиями, возникающими на основе языка и составляющими позднее историческое приобретение человеческой культуры и продукт социальной психологии. Это мышление, свойственное культурному человеку, сводится к инструментальному употреблению известных культурных знаков и может быть исследовано инструментальным методом. В качестве отправной точки здесь может послужить методика экспериментального исследования образования понятий, созданная Н. Ахом и примененная к изучению умственно отсталых детей А. Бахером. Методика позволяет определить степень, достигаемую ребенком при выработке понятий.

8. Исследование умственно отсталого ребенка должно основываться главным образом на качественном тесте, *а не на количественном определении дефекта.* Задачей изучения такого ребенка является определение *типа развития поведения,* а не количественного уровня, которого достигли отдельные функции. Сам по себе интеллект не представляет чего-то единого и цельного, а является общим понятием для различных качественных типов поведения, форм деятельности; дефект в области одной формы может быть покрыт развитием другой (О. Липманн, Л. Линдворский, X. Боген). Число факторов интеллектуальной деятельности растет, вместе с ним растет многообразие дефектов и возможности их замещения (Л. Линдворский).

9. Все названные выше формы изучения умственно отсталого ребенка, равно как и все прочие методы, обычно применяющиеся при подобных исследованиях, вспомогательного значения которых нельзя отрицать, могут иметь научное применение только на фоне *длительного изучения ребенка в процессе воспитания.* Мы должны изучать, в конце концов, не дефект, а ребенка с тем или иным дефектом; поэтому целостное изучение личности ребенка в ее взаимодействии с окружающей средой должно лечь в основу всех исследований. Данные педагогического наблюдения могут быть дополнены систематическим наблюдением по определенной схеме (например, С. С. Моложавого), данными естественного эксперимента или педагогического эксперимента. Только зная эмоциональную, волевую и другие стороны ребенка и общий тип его социального поведения (лейтлинию), мы сможем правильно подойти к его умственному дефекту.

10. Всякий органический дефект реализуется в поведении ребенка как социальное снижение его позиции Эти вторично-психологические образования (чувство малоценности и т. п.) должны быть учтены при изучении умственно отсталого ребенка Динамика дефекта (компенсация, упражняемость функций, способность изменяться) определяется именно его социально-психологическими осложнениями (коэффициент воспитуемости)

Трудновоспитуемые дети

11. К трудновоспитуемым детям в собственном смысле слова должны быть отнесены функциональные случаи уклонения от нормы в поведении и развитии. Природа таких случаев большей частью заключается в *психологическом конфликте* между ребенком и средой или между отдельными сторонами и слоями личности ребенка Поэтому изучение трудновоспитуемых детей всегда должно исходить из исследования основного конфликта.

12. На первых порах за исходную гочку при выработке методики изучения трудного детства можно принять схему разделения, предложенную и применяемую В. Груле, который различает 1) случаи трудновоспитуемости, обусловленные травмирующими влияниями среды (Milieu—M): 2) случаи, обусловленные внутренне-психологическими факторами в развитии ребенка (Anlage—A); 3) смешанные случаи (MA), которые, в свою очередь, распадаются на два класса в зависимости от доминирующего значения того или другого фактора (Ma и Am). Внутренне-психологические факторы (A) отнюдь не означают, по Груле, непременно патологических задатков.

13. Классификации трудновоспитуемых детей, предложенные Груле, Фольгтлендером и другими, могут быть использованы при изучении трудного ребенка как эмпирическая схема

14. Так как каждый конфликт, приводящий к образованию трудновоспитуемости, коренится в своеобразных, личных, особенных условиях истории развития ребенка, к изучению трудновоспитуемых детей следует применять методы и точку зрения индивидуально-психологические. Так как конфликт обусловлен обычно процессами в глубоких слоях психики ребенка, часто коренится в бессознательном, к изучению трудновоспитуемого ребенка следует применять методы, проникающие вглубь, позволяющие учесть интимную сторону его психологии. Однако метод психоанализа в его классической форме неприменим при изучении трудного ребенка.

15. Схема изучения трудновоспитуемого ребенка, выработанная обществом «Индивидуальной психологии», может быть использована на первых порах в качестве средства для исследования конфликта, лежащего в основе трудновоспитуемости. Следовало бы во многом изменить, расширить эту схему и применить к специфическим особенностям нашей детской массы трудновоспитуемых. Следовало бы выработать и некоторое видоизменение

схемы С. С. Моложавого для изучения трудновоспитуемого ребенка; ценным в его схеме является для этой задачи метод соотнесения поведения со средой. Нужно было бы создать вариант этой схемы для специальной задачи изучения трудного ребенка. Тесты для исследования воли, эмоциональной стороны, фантазии, характера и т. д. могут быть использованы в качестве вспомогательного и ориентировочного средства (Г. Роршах, Бюран, Донней).

16. Изучение трудновоспитуемого ребенка более, чем какого-либо другого детского типа, должно основываться на длительном наблюдении его в процессе воспитания, на педагогическом эксперименте, на изучении продуктов творчества, игры и всех сторон поведения ребенка.

Одаренные дети

17. Выделение одаренных детей диктуется педологическими соображениями, именно быстрым темпом их развития и особенно школьного обучения. В виде опыта следовало бы попытку подобного выделения сделать научными средствами. Во всяком случае, следовало бы поставить, по крайней мере теоретически, вопрос об особом типе развития одаренного ребенка в связи со специальным обучением (музыкальное и т. д.).

Смешанные и переходные формы

18. Наличие переходных и комбинированных форм должно привлечь особое внимание, так как переходные случаи позволяют в широкой мере предупредить снижение или затруднение типа развития ребенка, а смешанные формы (трудновоспитуемый умственно отсталый ребенок и т. п.) требуют особо сложных приемов изучения и исследования. Гарантией правильности изучения этих форм является метод целостного подхода к ребенку, учитывающий не только отдельные нарушения и недостатки в его поведении, но всю лейтлинию детского развития, компенсацию органических дефектов, вторично психологические осложнения, социально-психологические конфликты, возникающие на почве дефекта, динамику развития (способность изменяться). Для переходных форм умственной отсталости правильнее всего применять педагогический эксперимент, этих детей выделяют в особые группы внутри школы.

Организационные вопросы

19. Изучение трудных и отсталых детей для отбора кандидатур в специальную школу, распределения их по отдельным видам воспитательных учреждений, направления их воспитания и т. п. должно вестись *специалистом*, осведомленным в вопросах психопатологии, дефектологии и лечебной педагогики. Только сотруд-

ничество педолога, педагога и врача может обеспечить успех.

20. Было бы чрезвычайно важно для правильного изучения трудного и отсталого детства и для руководства практической работой отдельных школ и педологов организовать *педологические кабинеты для консультации* (Heilpädagog, Beratungsstelle), блестяще оправдывающие свое назначение в Германии, Австрии и других странах. Эти кабинеты должны стать центрами изучения умственно отсталого и трудного ребенка.

21. Совершенно необходимо организовать и верно направить *научно-исследовательскую разработку* этих вопросов и теснейшим образом связать ее *с практической обследовательской* работой того же рода. Только теснейшей связи обоих видов работы обязаны европейские страны успехами в изучении и воспитании трудных и умственно отсталых детей. Основная задача научно-исследовательской работы—установление принципов и методов стандартизации и диагностики отсталого и трудного детства.

ОСНОВЫ РАБОТЫ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ И ФИЗИЧЕСКИ ДЕФЕКТИВНЫМИ ДЕТЬМИ[1]

1. **Дефект и компенсация.** Всякий дефект, т. е. какой-либо телесный недостаток, ставит организм перед задачей преодолеть этот дефект, восполнить недостаток, компенсировать ущерб, приносимый им. Таким образом, влияние дефекта всегда двойственно и противоречиво: с одной стороны, он ослабляет организм, подрывает его деятельность, является минусом; с другой — именно потому, что он затрудняет и нарушает деятельность организма, он служит стимулом к повышенному развитию других функций организма, он толкает, побуждает организм к усиленной деятельности, которая могла бы компенсировать недостаток, преодолеть затруднения. Это общий закон, одинаково приложимый к биологии и психологии организма: минус дефекта превращается в плюс компенсации, т. е. недостаток оказывается стимулом повышенного развития и деятельности. Различают два основных вида компенсации: прямую, или органическую, и непрямую, или психическую. Первая имеет место большей частью при повреждении или удалении одного из парных органов. Например, при удалении одной почки, одного легкого и т. д. другой оставшийся парный орган компенсаторно развивается и принимает функции больного органа. Там, где прямая компенсация невозможна, задачу берет на себя центральная нервная система и психический аппарат человека, создавая над больным или недостаточным органом защитную надстройку из высших функций, обеспечивающих его работу. По мнению А. Адлера, ощущение дефективности органов служит для индивида постоянным стимулом к развитию психологии.

Воспитание ребенка с тем или иным физическим дефектом опирается обычно на непрямую, психическую, компенсацию, так как прямая, органическая, компенсация слепоты, глухоты и т. п. недостатков невозможна.

2. **Три основных типа дефекта.** Всякий дефект следует рассматривать с точки зрения его отношения к центральной нервной системе и психическому аппарату ребенка. В деятельности нервной системы различают три отдельных аппарата, выполняющих различные функции: воспринимающий аппарат (связанный с органами чувств), ответный, или рабочий, аппарат (связанный с

рабочими органами тела, мышцами, железами) и центральная нервная система. Недостаток каждого из трех аппаратов по-разному влияет на развитие ребенка и его воспитание. Соответственно этому следует различать три основных типа дефекта: повреждение или недостаток воспринимающих органов (слепота, глухота, слепоглухота), повреждение или недостаток частей ответного аппарата, рабочих органов (калеки) и недостаток или повреждение центральной нервной системы (слабоумие). Не только тип дефекта, но и тип компенсации во всех трех случаях будет различный.

3. **Психофизиологическая основа воспитания ребенка с дефектом.** «По существу между нормальными и ненормальными детьми нет разницы,—говорит П. Я. Трошин.—Те и другие—люди, те и другие—дети, у тех и у других развитие идет по одним законам. Разница заключается лишь в способе развития» (1915, с. XIII). Всякое воспитание в конечном счете сводится к установлению некоторых новых форм поведения, к выработке условных реакций, или условных рефлексов. Со стороны физиологической принципиально не существует никакой разницы между воспитанием дефективного ребенка и воспитанием нормального ребенка. Одно из важнейших для педагогики положений современной экспериментальной физиологии гласит, что условные формы поведения (условные рефлексы) завязываются принципиально одинаковым образом с различных органов чувств. Условный рефлекс может быть воспитан с глаза так же, как с уха, с уха так же, как с кожи. Важно ведь не то, чтобы слепой видел буквы, важно, чтобы он умел читать. Важно, что слепой читает совершенно таким же образом, каким читаем и мы, и обучается этому так же, как нормальный ребенок. Поэтому формула Куртмана, гласящая, что слепого, глухого и слабоумного нельзя мерить той же мерой, что и нормального, должна быть заменена как раз обратной: к слепому, глухонемому и т. п. ребенку, с точки зрения психологической и педагогической, должно и можно подходить с той же мерой, что и к нормальному. Однако способ развития и воспитания у дефективного ребенка существенно иной, чем у нормального, и поэтому техника обучения ребенка с дефектом при абсолютном принципиальном тождестве психологической природы этого процесса с обучением нормального ребенка будет всегда отличаться глубоким своеобразием. Читать глазом и читать пальцем—принципиально одно и то же, но технически глубоко отлично одно от другого. Это и вызывает необходимость создания специальной системы воспитания и обучения дефективного ребенка (сурдо- и тифлопедагогики, т. е. педагогики слепого и глухого ребенка, и т. д.). Разница символики, способа, техники, формальных навыков при абсолютном тождестве содержания всякого воспитательного и образовательного процесса—таков основной принцип специального воспитания.

4. **Социально-психологическая основа воспитания ребенка с дефектом.** Всякий телесный недостаток не только изменяет отноше-

ние человека к физическому миру, но сказывается также на отношениях с людьми. Дефективный ребенок есть прежде всего особенный ребенок, к нему складывается исключительное, не обычное, не такое, как к другим детям, отношение. Его несчастье раньше всего изменяет его социальную позицию, социальную установку в среде. Все связи с людьми, все моменты, определяющие место человека в социальной среде, его роль и судьбу как участника жизни, все функции общественного бытия перестраиваются; физический дефект вызывает как бы социальный вывих. Дефект сам по себе еще не есть трагедия. Он есть только предлог и повод для возникновения трагедии. «Причитания и вздохи,— говорит А. М. Щербина,—сопровождают слепого в течение его жизни; таким образом, медленно, но верно совершается огромная разрушительная работа» (1916, с. 39).

Сам по себе органический дефект (слепота, глухота и т. п.) есть факт биологический. Но воспитателю приходится иметь дело не столько с этими фактами самими по себе, сколько с их социальными последствиями. Когда перед нами слепой ребенок как объект воспитания, здесь приходится иметь дело не столько со слепотой, сколько с теми конфликтами, которые возникают у такого ребенка при вхождении в жизнь. Поэтому воспитание дефективного ребенка есть социальное воспитание. Так же точно и процессы компенсации, возникающие у такого ребенка под влиянием дефекта, направляются в основном не по линии органического восполнения недостатка (что невозможно), а по линии психологического преодоления, замещения, выравнивания дефекта, по линии завоевания социальной полноценности или приближения к ней. Дефект, как сказано выше, есть не только минус, недостаток, слабость, но и плюс, источник силы и способностей, стимул к компенсации. Одновременно с дефектом даны и психологические тенденции противоположного направления, даны силы для преодоления этого дефекта. Наука указывает путь для воспитания дефективного ребенка: надо построить весь воспитательный процесс по линии естественных тенденций к компенсации дефекта.

5. **Психологические основы воспитания и обучения слепого ребенка.** Основная особенность внутреннего и внешнего развития слепого ребенка—тяжкое нарушение его пространственных восприятий и представлений, ограниченность в свободе движения, беспомощность в отношении пространства. Все остальные силы и способности слепого ребенка могут полноценно функционировать. А. Петцельд видит самую характерную особенность личности слепого ребенка в противоречии между относительной беспомощностью в пространственном отношении и возможностью посредством речи полного и совершенно адекватного общения и взаимного понимания со зрячими. Именно речь и основанное на ней общение со зрячими являются основным средством компенсации у слепого ребенка. Предоставленный сам себе, замкнутый в кругу собственного опыта, не включенный в социальный опыт, слепой

ребенок развился бы в совершенно особенное существо, глубоко отличное от нормального человека и совершенно неприспособленное к жизни в мире зрячих. «У них развиваются такие особенности,—говорит К. Бюрклен про слепых,—которых мы не можем заметить у зрячих, и надо полагать, что в случае исключительного общения слепых со слепыми, без всякого сношения со зрячими, могла бы возникнуть особая порода людей».

Слепоту побеждает слово. Не развитие и чрезмерное усиление и обострение других чувств (слуха, осязания и т. д.), т. е. не прямая органическая компенсация отсутствующего зрения оставшимися чувствами, составляют поэтому основную задачу в воспитании слепого ребенка, как полагала теория викариата чувств. Задача заключается в приобщении слепого ребенка через речь к социальному опыту зрячих, в приспособлении ребенка к труду и общественной жизни зрячих, в компенсации через знание и понимание недостающих ему непосредственных зрительных впечатлений и пространственного опыта. Огромное значение имеет также физическое воспитание слепого ребенка, развитие его движений, использование слуха и осязания.

6. **Психологические основы воспитания и обучения глухонемого ребенка.** Глухонемой ребенок физически гораздо более приспособлен, чем слепой. Мир представлен в человеческом сознании преимущественно как зрительный феномен. Звуки в системе природы играют меньшую роль. С биологической стороны глухота должна составлять неизмеримо меньший недостаток, чем слепота. Так оно в действительности и есть, и глухое животное, вероятно, менее беспомощно, чем слепое. Не так у человека. Лишая его речи, глухота выключает его из социальной жизни людей сильнее, чем слепота. Р. Линднер, произведший обстоятельное психологическое исследование глухонемого ребенка, пришел к подтверждению стариниого мнения: лишенный речи, глухонемой ребенок в психическом развитии не поднимается сколько-нибудь значительно над уровнем человекоподобных обезьян.

Обучение глухонемого ребенка речи основывается на чтении с губ, т. е. на умении ребенка воспринимать и понимать оптическую картину речи; так же как для нас речь состоит из различных комбинаций звуков, для глухого она состоит из различных комбинаций зрительных образов, речевых движений, составляющих слова и фразы. Глухого ребенка можно научить произносить слова, так как его немота основана не на дефектах речевого аппарата, мозговых центров речи или проводящих нервных путей, а на неразвитости речи вследствие отсутствия слуха и невозможности усвоить устную речь от окружающих. Путем подражания речевым движениям говорящих людей у глухого ребенка можно воспитать и развить устную речь, настолько близкую к нормальной, что, например, английские педагоги и психологи предлагают таких обученных устной речи детей называть не глухонемыми (так как их немота фактически преодолена), а глухими. Наряду с

устной речью существует так называемая ручная азбука глухонемых, где каждая буква обозначается особым условным жестом. Возможности развития глухонемого ребенка разнообразны.

7. **Воспитание слепоглухонемого ребенка.** Воспитание слепоглухонемого ребенка представляет значительно бóльшие трудности и натыкается на большие препятствия, чем воспитание слепого или глухого ребенка. Однако, поскольку замыкающий аппарат нервной системы и психический аппарат при слепоглухоте могут быть не повреждены, такой ребенок все же имеет безграничные возможности развития и воспитания. Всем известны имена Елены Келлер и Лауры Бриджмен, двух слепоглухонемых, которые достигли благодаря воспитанию и обучению высокого психического развития. Елена Келлер сделалась даже известной писательницей, проповедницей оптимизма. Сведения о Лауре Бриджмен более скромны, но и более достоверны и научно точны: она овладела языком, чтением, письмом, элементарной арифметикой, географией, естественной историей.

Основой воспитания слепоглухонемого ребенка является обучение его речи. Только обладая речью, он может стать социальным существом, т. е. человеком в настоящем смысле слова. Контакт с окружающими устанавливается у такого ребенка через осязание; осязанием он воспринимает знаки пальцевой (ручной) азбуки глухонемых (дактилология) и выпуклые буквы точечного шрифта Брайля для слепых; так научается он понимать речь и читать. Говорить такой ребенок может или при помощи ручной азбуки, или пользуясь устной речью, которой он научается благодаря подражанию. Правда, это обучение очень затруднено по сравнению с обучением глухого ребенка, так как слепоглухонемой не видит артикуляционных движений собеседника и руководствуется при подражании исключительно осязанием.

8. **Калеки.** Дети-калеки обычно гораздо ближе к нормальному типу ребенка, чем слепые и глухие, и требуют гораздо меньше особенностей в воспитании, чем они. Затруднения, связанные с воспитанием калек, большей частью внешнего характера (невозможность ходить в школу, писать, работать и т. д.). Внутренней опасностью является возможность потерять душевное равновесие под влиянием трудностей и особая социально-психологическая позиция, создаваемая исключительным положением ребенка-калеки в среде. Поэтому задача воспитания — предупреждение возникновения подобного чувства малоценности, отчаяния и т. п.

9. **Больные дети.** Очень часто дефект ребенка заключается в болезни. Таковы, например, дети-эпилептики, психопаты и т. п. Здесь воспитание должно быть объединено с лечением и составлять область лечебной педагогики. Врач и педагог совместными усилиями могут справиться с задачей. Очень часто нельзя провести резкой грани между лечебными и воспитательными мероприятиями. И современная психиатрия все больше начинает сближать психотерапию, т. е. лечение психологическими приемами, с воспитанием даже тогда, когда речь идет о лечении

взрослых людей Психиатрия располагает рядом психологических методов, сущность которых заключается в довоспитании личности больного Лечение такого больного ребенка растворяется в его воспитании

10 **Умственно отсталые дети.** Под общим названием умственно отсталых обычно имеют в виду всю ту группу детей, которая отстает в развитии от среднего уровня, в процессе школьного обучения обнаруживает неспособность идти нога в ногу с остальной детской массой На деле группа отсталых детей сложна по составу, так как причины и природа отсталости могут быть совершенно разными Во всяком случае, следует различать два типа отсталых детей отсталый вследствие болезни и отсталый вследствие органического дефекта К первому типу в сущности принадлежат не дефективные, а больные дети, отсталость является результатом заболевания (большей частью нервного или психического) и может пройти после излечения Только второй тип, обладающии постоянным органическим дефектом, выражающимся в слабоумии, составляет разновидность дефективности Принято различать три степени слабоумия и распределять детей этого типа на три различные группы идиотов, не поднимающихся в развитии над уровнем двухлетнего ребенка, неспособных к употреблению орудий и инструментов, почти неспособных к обучению речи, имбецилов, не переходящих в развитии уровня ребенка между 2 и 7 годами, способных к обучению простейшим видам труда, но не способных к сколько-нибудь самостоятельной работе, наконец, дебилов, или моронов, имеющих самую легкую степень слабоумия, способных к относительно богатому обучению и усвоению материала, но проявляющих пониженную деятельность высших функций, замедленный темп развития, сохраняющих черты детского интеллекта (12-летнего ребенка) на всю жизнь и нуждающихся в особом воспитании во вспомогательных школах

Воспитание этих детей представляет наибольшие трудности по сравнению со слепыми и глухими У умственно отсталых детей поврежден центральный аппарат, их компенсаторный фонд беден, возможности развития часто очень ограниченны по сравнению с нормальными детьми. Если для воспитания глухого и слепого ребенка характерно своеобразие символики и способа обучения, то для воспитания слабоумного необходимо качественное изменение самого содержания образовательной работы

Однако компенсаторные процессы, как правило, всегда имеют место и в развитии такого ребенка Иногда они приводят к образованию специальных талантов (в области памяти, наблюдательности и т д), чаще всего они выражаются в развитии практического интеллекта, т е способности к разумному действию, в моторной одаренности и т п

11. **Ребенок с дефектом и нормальный ребенок.** Процесс компенсации, вызываемый дефектом, может иметь различный исход, который зависит от тяжести самого дефекта, компенсаторного

фонда, т. е. богатства отсталых органов и функций организма, привлекаемых для компенсирования дефекта, и, наконец, от воспитания, т. е. от того или иного сознательного направления, придаваемого этому процессу. Если компенсация не удается, перед нами обычно глубоко болезненный, резко ненормальный, тяжко дефективный ребенок. Если компенсация удается, она может повести к выработке компенсирующих функций, к выявлению способностей. Чаще всего мы наблюдаем средние степени компенсации, большее или меньшее приближение к определенному социальному типу личности; в этом случае перед нами социально полноценный, трудоспособный нормальный ребенок.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПЛАНА ПЕДОЛОГИЧЕСКОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ОБЛАСТИ ТРУДНОГО ДЕТСТВА[1]

План педологической[2] исследовательской работы* окончательно не оформлен и не принят, но его важнейшие основы и даже его содержание в главных частях могут считаться достаточно выясненными. К тому же происходившая летом этого года плановая конференция исследовательских институтов рассмотрела и подтвердила в основных чертах разработанный проект плана, дополнила его и внесла соответствующие изменения.

В настоящем виде, несмотря на отсутствие окончательной, во всех деталях и пунктах разработанной исследовательской программы, основные черты плана можно считать уже выясненными и принятыми, основные пути исследовательской работы по педологии намеченными. И потому именно сейчас, перед тем как план будет окончательно завершен, мы считаем нужным обсудить главные положения, которыми руководилась комиссия при его разработке, дать обоснование и разъяснение основных линий этого плана.

Первое, из чего мы исходили при построении плана,— признание неразделимой связи между педологией трудного детства и остальной педологической работой. Эта теснейшая связь и органическое включение проблемы трудного детства в общую систему советской педологии—основное завоевание предшествующего развития нашего отдела науки, а следовательно, и краеугольный камень для построения всей дальнейшей работы. Педология трудного детства рассматривается не как область, находящаяся вне общих законов развития ребенка и вне общих целей и задач его воспитания, не как оторванная от метрополии научная колония, живущая самостоятельной жизнью и управляющаяся по своим законам, а как та же общая педология, но примененная к особенностям детского материала, который обычно называют трудным.

Связь педологии трудного детства с общей педологией охватывает два отдельных момента. Первый заключается в том, что

* Проект плана разрабатывался комиссией в составе Д. И. Азбукина, Л. С. Выготского, М. О. Гуревича, Л. В. Занкова, Е. С. Лившиц.

педология трудного детства разрабатывает на специфическом детском материале такие проблемы, которые имеют первостепенное значение и для общей педологии. Подобно тому как, по известному выражению, патология рождает физиологию, основные законы детского развития и воспитания обнаруживаются с наибольшей отчетливостью тогда, когда они изучаются в формах, отклоняющихся от общего пути. Изучение испорченного механизма, нарушенного в своем течении процесса, является эквивалентом искусственного эксперимента и представляет как бы природный эксперимент, позволяющий проникнуть наиболее глубоко в устройство данного механизма и в законы, управляющие течением данного процесса.

Такие общие проблемы педологии, как проблема пластичности, изменчивости детского организма, его воспитуемости, социальной обусловленности развития личности в целом и ее отдельных сторон, такие более частные проблемы, как проблема умственного развития и одаренности, образования характера, развития речи, подвергаются как бы экспериментальному исследованию тогда, когда мы обращаемся к экспериментам, поставленным самой природой, изучая развитие и воспитание умственно отсталого, глухонемого, психопатического ребенка. Мы думаем, что то же значение, которое патология приобрела для анатомии и физиологии человеческого организма, педология трудного детства должна приобрести для общей педологии.

Осознание внутренней связи между общей педологией и педологией трудного детства не встречает, кажется, сейчас возражения ни у кого, и, не боясь преувеличения, можно сказать, что разработка основных проблем общей педологии была бы часто затруднена, а иногда и невозможна, если бы она не опиралась на педологию трудного детства.

Другой момент, более существенный, заключается в том, что педология трудного детства сама становится научно возможной и осуществимой областью знаний только тогда, когда строится на одной методологической основе с общей педологией. Только тогда на место педагогической анархии, которую представляет собой, по выражению Б. Шмидта, современная лечебная педагогика, являющаяся часто эклектическим объединением чисто эмпирических знаний, становится научное изучение развития трудного ребенка как действительно научно осознанной проблемы.

Однако при своей двусторонней и тесной связи с общей педологией интересующая нас область представляет ряд специфических особенностей и стоит к общей науке в ином отношении, нежели ее другие части. Это своеобразное отношение нашей проблемы создает новые и добавочные трудности планирования. Они заключаются в том, что педология трудного детства должна охватить все возрасты от ясельного до переходного, а также огромное разнообразие типов трудного ребенка. Поэтому заранее можно ожидать, что задачи планирования в этой области будут осуществлены хуже, нежели в других.

Вторая исходная точка нашего плана, помимо связи с общей педологией,—проникающая его насквозь преемственность по отношению ко всей педологической работе, которая велась в этой области до сих пор. Если в наиболее общей форме выразить основную установку всего плана, а следовательно, и всей работы педологии трудного детства на ближайшие 5 лет, можно сказать, что основной задачей этой работы должно явиться закрепление того пересмотра проблемы трудного детства, который проделан за годы революции, закрепление принципиально методологического и теоретического костяка новой педологии трудного детства, развитие и продолжение той же линии, на которой единственно возможно создание в результате многолетней коллективной работы новой педологии трудного детства на марксистской основе.

Основа настоящего плана заложена на I педологическом съезде. Съезд, с одной стороны, завершил и систематически оформил принципиально методологические предпосылки, которые легли в основу изучения и воспитания трудного ребенка, и этим самым создал и наметил отправные точки для нашего плана, с другой—съезд непосредственно разработал и в резолюциях наметил важнейшие части плана научно-исследовательской работы в этой области. Поэтому работа плановой комиссии в сущности явилась продолжением и осуществлением задач, намеченных на съезде; благодаря этому она и осуществила ту преемственность с прежней работой, о которой мы говорили. Во введении к резолюциям съезда справедливо говорится обо всех этих моментах, связывающих наш план с итогами работы съезда: взятые вместе, они представляют первый шаг по пути к созданию марксистской педологии трудного детства и лечебной педагогики, они дают достаточно богатый материал для определения перспектив и линии дальнейшей исследовательской работы в области педологии трудного детства, в тесной связи с педагогическими проблемами.

Мы не будем сейчас останавливаться ни на той завершительной работе, которую проделал в этом отношении съезд, ни на той принципиальной платформе, которую он выработал и которая, как мы указывали, является основой для построения нашего плана. С этим можно ознакомиться по резолюциям I педологического съезда. Мы считали только необходимым отметить ту преемственную связь с предшествующей работой, вне которой невозможно правильное понимание всего плана. В соответствии с этим в основу плана при разработке содержания исследовательской работы на 5 лет были положены 4 основных критерия, которые составляют руководящие линии плана, его целевые установки и согласно которым производился отбор тем.

Первый критерий—теоретическое оформление педологии трудного детства и дефектологии (лечебной педагогики) на марксистской основе; второй—изучение социальной обусловленности развития трудного ребенка (как социальных, так и биогенных случаев). третий—раскрытие динамики развития трудного ребен-

ка (динамика конфликта, дефекта, аномалии характера и вообще всех механизмов образования трудновоспитуемости и ее преодоления) как первый подход к диалектическому изучению проблем патологической педологии; четвертый—разработка педологического обоснования педагогической практики в связи с конкретным планом строительства советской школы и воспитательных учреждений для трудных детей.

Эти же четыре критерия должны определить и очередность разработки научных тем. Темы, лежащие вне этих основных линий, вовсе устранены нами из плана ближайшего пятилетия как неактуальные, хотя часто совершенно законные сами по себе, а потому могущие разрабатываться вне плана, после того как его разработка будет обеспечена полностью.

При составлении плана мы полагали, что на настоящей ступени развития нашей педологии дальнейшее продвижение вперед и закрепление уже достигнутого совершенно невозможно без философского и общеметодологического оформления этой области знания, где до сих пор, как мы уже говорили, царит голый эмпиризм, чистая эклектика, приводящие вместе к педагогической анархии. Поиски философского фундамента, попытки методологически обосновать своеобразие как изучаемого объекта, так и способа и метода его изучения, тенденции к оформлению теоретических основ в этой области, требование, с одной стороны, размежеваться, а с другой—определить свое истинное отношение к другим общим наукам—все это в высшей степени характерно для современной педологии трудного детства в Европе и Америке. И эта жажда философского оформления одновременно показатель того уровня зрелости, которого достигла педология, и того кризиса, который она сейчас переживает в этом отношении.

Мы не видим других целей для педологии трудного детства, кроме тех, которые указывают ей ее связь с общей педологией и общей педагогикой. Общие цели и задачи воспитания и обучения, намечаемые нашей педагогикой, являются в то же время целями и задачами специального воспитания трудного ребенка. Общие законы развития детского организма и его воспитания есть вместе с тем и законы развития и воспитания трудного ребенка. Все своеобразие лишь в том, что эти общие задачи воспитания решаются при помощи особых средств, эти общие цели развития достигаются при помощи своеобразных путей.

Изучение этих своеобразных путей развития трудного ребенка и выработка особых средств для достижения общих воспитательных целей—вот что составляет основную задачу исследовательской работы в указанной области. Но для того, чтобы эта задача стала осуществимой, необходимо методологически осознать, чего мы ищем, при помощи каких средств познания устанавливаем интересующие нас положения, какова вообще методологическая природа этой области педологии.

С непосредственным осуществлением названной задачи тесно связан второй момент: выяснение влияния средового фактора на

развитие трудного ребенка. Как известно, основой всего пересмотра проблемы трудного детства послужило учение о социальных факторах детской трудновоспитуемости и понимание всего явления как явления социально обусловленного в первую очередь. Естественным выводом отсюда было требование социального воспитания, применяемого к трудному ребенку. Можно сказать, что ни одна глава нашей педологии не стоит в такой органической, тесной связи с педагогикой, как глава о трудном ребенке. Это касается, в первую очередь, социогенно трудного ребенка. Но и ребенок, отягченный физическим дефектом, развивающийся в определенной социальной среде, на деле обнаруживает сложное воздействие этого фактора на всех путях и на всем протяжении развития.

С этим непосредственно связан третий момент: раскрытие динамики развития трудного ребенка. Все лучшее, что дает нам европейская клиника и лаборатория в изучении трудного ребенка, идет по пути динамического понимания дефективного и трудного детства. Такое понимание все больше и больше сменяет старый статистический, чисто количественный подход к этим проблемам. Новое понимание вскрывает перед нами сложные пути образования детской трудновоспитуемости и намечает пути ее изменения и изживания. В динамическом понимании детской трудновоспитуемости заключается та стихийная диалектика, которую содержит всякое истинно научное знание и овладение которой должно стать для нас первым шагом по пути к сознательно диалектической разработке этих сложных проблем человеческого развития.

Наконец, и практика, этот самый мощный революционизирующий фактор в изучении и воспитании трудного ребенка, требовала внести ряд тем, которые с ее точки зрения являются первоочередными.

Весь наш план составлен на основании заявок соответствующих учреждений, в первую очередь Главсоцвоса, наличных производственных планов отдельных институтов, их заявок на исследовательские темы и, наконец, из тем, которые были внесены самой комиссией и которые естественно вытекали из четырех критериев, намеченных нами здесь. При разработке плана мы исходили из общего положения, которое состоит в признании законности двоякого рода тем.

Ближайшая педологическая пятилетка, говорится в тезисах А. Б. Залкинда к общему плану, основное исследовательское внимание должна уделить непосредственному обслуживанию педагогического процесса. Однако вместе с тем продолжаются и углубляются фундаментальные исследования психофизиологии развивающегося человека, прорабатываются проблемы, наиболее актуальные для строительства социализма. В построении плана мы исходили также из того, что обе эти линии исследовательской работы должны быть представлены в изучении всех групп трудного детства. Мы полагали, что наилучшей организационной формой, обеспечивающей осуществление плана, явится такая, при

которой один институт должен стоять в центре исследования каждой области, а другие вести по той же линии вспомогательную работу.

Мы наметили следующие виды и типы трудного ребенка, подлежащие изучению: трудные дети в массовой школе, трудновоспитуемые дети в собственном смысле этого слова (беспризорные, правонарушители, педагогически запущенные), психо- и невропатические дети, умственно отсталые, слепые, глухонемые, логопаты, психически и физически больные. Мы полагали, что в каждой из этих областей необходимо обеспечить как сомато-педологическое, так и психолого-рефлексологическое глубокое исследование и практическую исследовательскую работу, которую обычно называют обследованием.

Сравнивая эти требования с реальной картиной, которую представляет современная педологическая работа в области трудного детства, мы можем заметить, что выдвигаемый нами организационный принцип, с одной стороны, оправдан и осуществлен самой жизнью в оформившейся или наметившейся специализации большинства институтов. Но, с другой стороны, существует серьезное расхождение плана с действительным положением вещей. Мы полагаем, что диспропорция в исследованиях по педологии трудного детства, выражающаяся в стихийном разрешении одних частей при незащищенности других, должна быть изжита путем усиления и создания нового в недостаточно еще изученной области и рационального перераспределения ведущейся работы.

Например, проблема развития трудновоспитуемого ребенка в собственном смысле этого слова (беспризорного, правонарушителя, педагогически запущенного, вообще социогенно трудного), имеющая первостепенное значение для плана в целом и стоявшая в центре пересмотра этого вопроса во все годы революции, фактически почти не разрабатывается в том направлении, которого требует ревизия всего учения о трудном детстве, если не считать отдельных исследователей, работающих в этой области. Случайная разработка этой проблемы, ведущаяся, между прочим, в отдельных институтах обследовательского типа, во-первых, находится часто не в тех руках, которые могли бы по-настоящему направить проблему, а во-вторых, ни в каком случае не заменяет той фундаментальной, глубокой разработки проблемы и того исследования всех механизмов образования трудного детства, которых они заслуживают.

Нельзя обманываться тем, что кто-то сделает эту работу за нас. Надо отдать себе отчет в том, что указанные проблемы остаются до сих пор незащищенными и вся педагогическая работа в этой области фактически обслужена только теми общими, принципиальными точками зрения и соображениями, которые были выдвинуты в свое время.

План предполагает, что для изучения трудного детства должен быть создан институт или специальный отдел, аналогичный

наиболее крупным институтам, работающим в области изучения умственной отсталости, невро- и психопатий. Если сравнить эти три участка педологической исследовательской работы, сразу бросится в глаза огромная диспропорция, выражающаяся в неизмеримо большей разработанности двух последних проблем и в почти полной неразработанности первой. Надо учесть, что в этом вопросе до сих пор существуют две идеологические линии и в мировой науке, и у нас. То, что сделано до сих пор, ни в какой мере не завершило всей борьбы. Между тем линия всех наших специальных съездов и нашей практической работы сейчас научно не защищена.

План предполагает сосредоточить все проблемы, связанные с этой областью, в Институте методов школьной работы,[3] который должен стать центром. В пользу этого говорят два соображения: 1) институт принимал активнейшее участие в постановке этой проблемы, в принципиальном пересмотре всего учения о трудном детстве, из института вышли основные методологические исследования по этому вопросу; 2) по идеологической и научной установке этот институт может наилучшим образом обеспечить разработку тем средовой педологии. Наконец, можно ожидать, что исследование и изучение среды трудновоспитуемого ребенка как особые методы педологической работы, наряду с лабораторным и клиническим методом, будут непосредственно связаны с общепедологическим и педагогическим исследованием среды.

Проблема невро- и психопатического ребенка разрабатывается в институтах охраны здоровья детей[4] в Москве и Ленинграде как в основном центре. Эти институты с входящими в их состав клиниками (например, психоневрологическая школа-санаторий Наркомздрава в Москве[5]) могут наиболее полно обеспечить разработку проблем лечебной педагогики в собственном смысле этого слова, широкое биологическое и психоневрологическое изучение ребенка-психопата и невропата. Однако и в этих институтах (или, в качестве вспомогательной работы, в других) было бы важно усилить практическую обследовательскую работу, обслуживающую население так же, как педологические лаборатории выполняют эту работу в отношении умственно отсталого ребенка (отбор в школы).

Было бы, далее, желательно ввести изучение социальной обусловленности развития и перевоспитания подобного ребенка в различной социальной среде. Со стороны психолого-педагогической дополнительную разработку этих же проблем можно поручить Институту научной педагогики при 2-м МГУ[6], если бы там организовалась предполагающаяся секция по невропедагогике, задачей которой явилось бы обоснование педагогической практики в этой области и подготовка работников для психоневрологических школ-санаториев. В институтах охраны здоровья детей должна сосредоточиться и разработка проблем развития больного и физически аномального ребенка (туберкулезные, сифилитические дети, дети-калеки и т. д.).

Изучение ранних, особенно конституционально обусловленных проявлений трудновоспитуемости должно составить в учении о трудном ребенке новую главу, которая только в самое последнее время начинает охватывать дошкольный и ясельный возраст. Изучение трудного ребенка в ясельном возрасте должно быть передано институтам охраны материнства и младенчества в Москве и Ленинграде, а изучение трудновоспитуемого дошкольника — в Институт научной педагогики при 2-м МГУ — в Медико-педагогическую станцию[7].

Наконец, нервно- и психически больного ребенка может изучать только детская клиника. Однако и здесь, мы полагаем, детские отделения соответствующих медицинских клиник должны широко педологизироваться и разрешать задачи не только чисто медицинского и лечебного характера, но и педологические по существу. Поэтому введение работника-педолога в состав клиник было выдвинуто на плановой конференции как чрезвычайно желательная мера.

Мы сошлемся на статью Е. К. Сеппа[8] в первом номере нашего журнала. В статье, думается нам, достаточно ясно показано, насколько нервная и психиатрическая клиника может разрабатывать действительно фундаментальные и глубокие проблемы развития ненормального ребенка (глубокая отсталость по отношению к легкой отсталости, афазия по отношению к другим расстройствам речи, психозы по отношению к легким изменениям характера).

Совершенно незащищен, далее, исследовательский участок в области физической дефективности. Здесь необходимо заново создавать исследовательские кадры, исследовательские базы. Центральным институтом в этой области мы считали бы Институт научной педагогики. Основой его работы послужили бы прикрепленные к институту педагогические клиники, опытные исследовательские учреждения.

Проблемы умственной отсталости должны разрабатываться по двум основным линиям: с одной стороны, в Ленинграде, в Детском обследовательском институте[9] совместно с Институтом мозга (главным образом со стороны биологической и рефлексологической) и с другой — в Медико-педагогической станции при 2-м МГУ в Москве (со стороны психолого-педагогической).

Рефлексологическое изучение трудного детства и разработку психологических проблем следует сосредоточить в Институте мозга, а обследовательскую работу умственно отсталых и психопатических детей — в Детском обследовательском институте в Ленинграде.

Реализация исследовательских задач, стоящих перед педологией трудного детства, зависит как от правильности основных установок, так и от организации исследовательской работы.

КОЛЛЕКТИВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДЕФЕКТИВНОГО РЕБЕНКА[1]

1

Современное научное исследование, занятое проблемами сравнительного изучения развития нормального и ненормального ребенка, исходит из общего положения, что законы, управляющие развитием как нормального, так и ненормального ребенка, в основе одни и те же, подобно тому как законы жизнедеятельности в основе остаются теми же при нормальных и прн болезненных условиях функционирования какого-либо органа или организма в целом. Задача сравнительной психологии и заключается в том, чтобы найти эти общие законы, характеризующие нормальное и ненормальное развитие ребенка и охватывающие всю область детского развития в целом.

Признание общности законов развития в нормальной и патологической сфере—краеугольный камень всякого сравнительного изучения ребенка. Но эти общие закономерности находят своеобразное конкретное выражение в одном и другом случае. Там, где мы имеем дело с нормальным развитием, эти закономерности реализуются при одном комплексе условий. Там, где перед нами развертывается атипическое, уклоняющееся от нормы развитие, те же самые закономерности, реализуясь в совершенно другом комплексе условий, приобретают качественно своеобразное, специфическое выражение, не являющееся мертвым слепком, фотографическим снимком с типического детского развития. Поэтому сравнительное исследование всегда должно иметь в поле внимания двоякую задачу: установление общих закономерностей и раскрытие их специфического выражения в различных вариантах детского развития. Поэтому мы должны отправляться от общих законов детского развития, а потом изучить их своеобразие в приложении к ненормальному ребенку. Таков должен быть путь нашего исследования и на этот раз, при рассмотрении интересующей нас проблемы коллектива[2] как фактора развития ненормального ребенка.

Само собой разумеется, что мы ограничимся только суммарным и конспективным изложением тех положений, в свете которых мы собираемся рассмотреть и развитие ненормального ребенка. Основное интересующее нас положение может быть сформулировано в следующем виде: исследование высших психических функций в их развитии убеждает нас, что эти функции

имеют социальное происхождение как в филогенезе, так и в онтогенезе.

Относительно филогенеза это положение почти никогда не встречало серьезных возражений, так как совершенно ясно, что высшие психические функции (мышление в понятиях, разумная речь, логическая память, произвольное внимание и т. д.) сложились в исторический период развития человечества и обязаны своим возникновением не биологической эволюции, сформировавшей биотип человека, а его историческому развитию как общественного существа. Только в процессе коллективной общественной жизни выработались и развились все характерные для человека высшие формы интеллектуальной деятельности.

В отношении онтогенеза, в отношении развития ребенка только в последнее время благодаря ряду исследований удалось установить, что и здесь построение и формирование высших форм психической деятельности совершаются в процессе социального развития ребенка, в процессе его взаимоотношения и сотрудничества с окружающей социальной средой. Опираясь на некоторые наши и наших сотрудников исследования, мы формулировали в другом месте это положение так: наблюдение за развитием высших функций показывает, что построение каждой из них строго подчиняется одной и той же закономерности, а именно: каждая высшая психическая функция появляется в процессе развития поведения дважды: сначала как функция коллективного поведения, как форма сотрудничества или взаимодействия, как средство социального приспособления, т. е. как категория интерпсихологическая, а затем вторично как способ индивидуального поведения ребенка, как средство личного приспособления, как внутренний процесс поведения, т. е. как категория интрапсихологическая.

Проследить переход коллективных форм сотрудничества в индивидуальные формы поведения ребенка—и значит уловить принцип построения высших психических функций в их становлении.

Для того чтобы это слишком общее и абстрактное положение о коллективном происхождении высших психических функций не осталось только неясной словесной формулировкой, для того чтобы наполнить его конкретным содержанием, мы должны пояснить на конкретных примерах, как проявляется в психологическом развитии ребенка этот великий фундаментальный закон психологии, по выражению П. Жанэ. Кстати, примеры помогут нам в значительной степени изучить действие закона в приложении к развитию ненормального ребенка. Они послужат мостом, сложениым из конкретных фактов, для перехода от закона нормального развития к законам развития ненормального.

В качестве первого и простейшего примера, позволяющего иллюстрировать этот общий закон, мы могли бы привести процесс развития речи. Достаточно сравнить начальный и конечный моменты в развитии речи для того, чтобы увидеть, в какой мере

здесь оправдывается только что приведенная формулировка. В самом деле, в начале развития речь выступает у ребенка в коммуникативной функции, т. е. как средство сообщения, воздействия на окружающих, связи с ними, как форма сотрудничества с другими детьми или взрослыми, как процесс сотрудничества и взаимодействия. Но стоит сравнить начальный момент развития речи не только с конечным моментом, т. е. с функцией речи у взрослого человека, но и с одним из последующих этапов развития, например с судьбой речевой функции в школьном или переходном возрасте, чтобы увидеть, как речь в эту пору становится одним из важнейших средств мышления, одним из важнейших и ведущих внутренних процессов поведения ребенка.

Это первостепенное значение речи в процессах мышления дало повод многим исследователям сделать совершенно ложное заключение о том, что мышление и является не чем иным, как беззвучной, немой, внутренней речью. Мышление — это речь минус звук, так формулируют часто эту крайнюю точку зрения, отождествляющую процессы мышления с внутренней речью. Однако как ни ложно само по себе такое сближение, оно глубоко знаменательно: ведь ошибка, приведшая к этому ложному отождествлению, не возникла бы, если бы процессы речи действительно не были настолько тесно, глубоко и интимно сплетены с процессами мышления, что только специальный и тонкий анализ может вскрыть всю неправильность, лежащую в основе этого понимания.

Если окинуть единым взглядом весь цикл развития речи как психической функции от начального до конечного момента, то легко увидеть, что этот цикл всецело подчиняется тому великому фундаментальному закону психологии, о котором мы говорили выше, показывая, как через целый ряд переходов прокладывается в развитии ребенка путь от внешней речи к внутренней, как главнейшая форма коллективного поведения, социального сотрудничества с другими становится внутренней формой психологической деятельности самой личности. Наметим кратко важнейшие узловые моменты в процессе превращения внешней речи во внутреннюю.

Первым поворотным и решающим этапом для дальнейшей судьбы развития мышления ребенка является та форма речи, которую в современной психологии часто называют эгоцентрической речью. Изучая с функциональной стороны речь ребенка раннего и дошкольного возраста, мы легко установим, что речевая деятельность проявляется в двух основных формах. С одной стороны, это социализованная речь. Ребенок спрашивает, отвечает на обращенные к нему вопросы, возражает, просит, сообщает или рассказывает что-нибудь,— одним словом, пользуется речью как способом сотрудничества с окружающими людьми. С другой стороны, это речь эгоцентрическая: ребенок как бы думает вслух, но для себя. Занятый какой-нибудь деятельностью, например рисованием, игрой, манипуляцией с предметами, он

разговаривает как бы сам с собой, не вступая в речевое сотрудничество с окружающими. Эту форму речи и можно назвать эгоцентрической, поскольку она выступает в совершенно другой функции, чем при речевом общении. Однако правильное психологическое понимание эгоцентрической речи с самого начала ее изучения натолкнулось на ряд трудностей.

Ж. Пиаже, первый из современных исследователей, достаточно обстоятельно изучивший, описавший и измеривший эгоцентрическую речь детей разных возрастов, склонен придавать этой форме речи не слишком существенное значение для последующей судьбы детского мышления. Для Пиаже тот факт, что ребенок сопровождает собственную деятельность речевыми высказываниями, является просто выражением общего закона детской активности, согласно которому ребенок еще недостаточно дифференцирует одни виды деятельности от других. Дитя вовлекается в процесс деятельности, так сказать, всем своим существом, и эта общая, разлитая, недифференцированная активность проявляется не только в моторике ребенка, но и в его эгоцентрической речи. Таким образом, эгоцентрическая речь оказывается чем-то вроде побочной, добавочной функции, сопровождающей основную деятельность ребенка, наподобие того как аккомпанемент сопровождает основную мелодию. Но она, эта аккомпанирующая деятельность, эгоцентрическая речь, не выполняет никакой своеобразной психологической функции, она ни для чего не нужна. В поведении ребенка ничего не изменилось бы существенным образом, если бы этот аккомпанемент отпал.

Действительно, по наблюдениям и очень тщательным измерениям Пиаже, эгоцентрическая речь не развивается, а свертывается вместе с прогрессирующим развитием ребенка. Ее наиболее пышный расцвет относится к раннему возрасту. Уже в середине дошкольного возраста она проделывает не резкий, не крутой, но все же решительный поворот, перелом, после которого кривая ее развития начинает неуклонно, хотя и медленно, падать. К началу школьного возраста, согласно исследованиям Пиаже, коэффициент эгоцентрической речи, который является численным показателем ее распространенности и частоты в поведении ребенка данного возраста, падает до нуля. Таким образом, функциональная и генетическая оценка эгоцентрической речи говорит о том, что она является продуктом еще недостаточно развитого детского поведения, вытекает из своеобразных установок раннего детского возраста и исчезает по мере того, как поведение ребенка поднимается на более высокую ступень развития. Иначе говоря, эгоцентрическая речь, по мнению Пиаже, есть побочный продукт детской активности, эпифеномен, какое-то бесплатное приложение к другим видам деятельности, выражение несовершенства детского поведения. Функционально она ни для чего не нужна, ничего существенного не изменяет в поведении ребенка, генетически она не имеет перспективы развития, а просто осуждена на медленное отмирание и свертывание.

Нам думается, однако, что в свете новых и более глубоких исследований эта оценка эгоцентрической речи должна быть признана не соответствующей действительности ни с функциональной, ни с генетической стороны. В специальном исследовании, посвященном выяснению функциональной роли эгоцентрической речи*, мы могли установить, что уже очень рано она начинает выполнять в поведении ребенка чрезвычайно своеобразные и вполне определенные функции и не может рассматриваться как побочный продукт детской активности. Эгоцентрическая речь, как показало наше исследование, не включается в процесс поведения ребенка, подобно аккомпанементу, сопровождающему основную мелодию той или иной деятельности. Речь не просто прибавляется к основной деятельности как ее более или менее безразличный спутник, но очень рано вмешивается в протекание этой деятельности, активно перестраивает ее, видоизменяя структуру, состав и способ функционирования. Так, измеряя коэффициент эгоцентрической речи в деятельности ребенка, мы могли установить, что этот коэффициент повышается почти вдвое в ситуациях, связанных с затруднением.

Анализ одного и того же факта уже приводит нас неизбежно к переоценке функциональной роли эгоцентрической речи. Это значит, что ребенок реагирует эгоцентрической речью преимущественно тогда, когда его основная деятельность натыкается на препятствие, затруднение, прерывается в естественном течении. Но мы знаем из психологии мышления, что именно в ситуациях, связанных с затруднением, возникает интеллектуальная реакция. Там, где инстинктивные и привычные реакции перестают действовать, там, где навыки и другие автоматические формы поведения не могут осуществить требуемого приспособления, там возникает потребность в мышлении, и психологической функцией интеллекта, мышления и является приспособление к новым обстоятельствам, к изменяющимся условиям, т. е. преодоление трудностей.

Таким образом, связь эгоцентрической речи с затруднением уже сама по себе наводит на мысль, что эгоцентрическая речь в поведении ребенка очень рано начинает выполнять интеллектуальные функции, т. е. начинает служить средством мышления. Но решающее подтверждение этому дает не сам по себе факт учащения эгоцентрической речи при затруднениях, а анализ тех форм эгоцентрической речи, которые появляются в поведении ребенка в ответ на препятствия. Анализ показывает, что большей частью эгоцентрическая речь ребенка в этом случае приобретает интеллектуальный характер. В речи не просто отражается замешательство, наступившее в деятельности,—ребенок как бы спрашивает сам себя, формулирует в словах затруднение, нащупывает выходы.

Приведем простейший пример из собственного эксперимента, ясно показывающий, что мы имеем в виду, когда говорим об

* См.: Мышление и речь.—Собр. соч. т. 2.—*Примеч. ред.*

интеллектуальных функциях эгоцентрической речи. Ребенок рисует трамвай и, когда вычерчивает последнее колесо, сильно нажимая карандашом, грифель ломается, отскакивает в сторону, и колесо остается незаконченным. Ребенок пытается сперва поломанным карандашом завершить начатый круг, но на бумаге ничего не остается, кроме вогнутой черты. Ребенок останавливается, смотрит на рисунок, произносит: «Поломанный» — и дальше переходит к другой части рисунка, сменив карандаш на краску, из чего видно, что слово «поломанный», сказанное ребенком для себя, без обращения к кому-либо из присутствующих, было действительно переломным моментом в его деятельности. Сначала показалось, что это слово относится к карандашу и констатирует просто факт его поломки. Дальнейшее наблюдение обнаружило, что это не так. Ход поведения ребенка в развернутом виде мы можем представить приблизительно следующим образом: ребенок пытался дорисовать последнее колесо, это ему не удалось, выход из трудности он нашел в том, что изменил тему рисунка. Незаконченное колесо стало изображать поломанное колесо, а весь рисунок стал развиваться дальше не по прежде намеченному образцу раскрашивания уже готового чертежа, а совсем в ином направлении. В законченном виде он изображал сломанный, потерпевший аварию вагон, отведенный для ремонта на боковой путь.

Спрашивается, можно ли эгоцентрическое высказывание ребенка, сконцентрированное в одном слове, определить как простой аккомпанемент, сопровождающий основную деятельность — рисование, и видеть в слове просто побочный продукт детской активности? Разве не ясно, что это слово и его произнесение означает ключевой, поворотный момент в деятельности ребенка? Оно, как план, содержит в себе в свернутом виде все дальнейшее поведение ребенка, оно знаменует собой найденное решение трудной ситуации, выраженное намерение, схему будущих действий. Это слово — ключ ко всему дальнейшему поведению ребенка. Именно слово является решением той задачи, которая встала перед ребенком в момент поломки карандаша. То, что было сформулировано в слове, затем было выполнено на деле. Вот эти новые сложные отношения между словами и действиями ребенка, которые в самом, правда, примитивном виде мы наблюдали, уже заслуживают в полной мере того, чтобы их назвать *интеллектуальной функцией* эгоцентрической речи. Ребенок в словах решает задачу, с помощью эгоцентрической речи намечает путь своих действий, следовательно, он мыслит в словах, пусть еще очень примитивно и чрезвычайно элементарно. Анализ подобных фактов также согласно показывает, что эгоцентрическая речь выполняет интеллектуальную функцию и является примитивным способом детского мышления вслух в трудной ситуации.

Мы не будем останавливаться далее на том изменении состава, строения и способа детской деятельности, которое происходит в

связи с появлением примитивного словесного мышления в форме эгоцентрической речи. Скажем только, что все эти изменения в высшей степени серьезны и значительны. Оно и понятно. если речь включается в поведение ребенка не просто как второй, параллельно протекающий ряд реакций, то для судьбы основной деятельности присоединение слова означает не просто аккомпанирующее сопровождение, но перестройку самой основной мелодии детской деятельности Итак, мы сможем заключить отсюда, что эгоцентрическая речь выполняет важную функцию в детском поведении, она выступает в роли первичного, самого изначального детского словесного мышления

Но если так, то уже заранее следует ожидать, что ее генетическая судьба, ее роль в процессе развития, так же как и функциональное значение, были ложно оценены в прежних исследованиях. В самом деле, если эгоцентрическая речь ничего не меняет в поведении, если она просто побочный продукт, если она не выполняет никакой функции, совершенно естественно, что вместе с возрастом и развитием ребенка она отмирает, выпадает из поведения. Но если она является по существу не чем иным, как первой ступенью в развитии детского мышления, то трудно ожидать, чтобы она не оказалась тесно, внутренне неразрывно связанной с последующими ступенями развития словесного мышления ребенка И действительно, ряд исследований позволяют сделать вывод, что в эгоцентрической речи мы имеем один из главнейших моментов перехода от внешней к внутренней речи, что она является лишь первой ступенью в образовании внутренней речи и, следовательно, речевого мышления ребенка.

Эгоцентрическая речь—так сформулировали мы в другом месте результаты наших наблюдений—еще внешняя речь по физиологической природе. Она еще звучит, слова произносятся вовне, ребенок мыслит вслух, его мышление еще не отдалено от разговора, оно еще обнаруживает все черты простого монолога, разговора вслух с самим собой, но психологически перед нами уже внутренняя речь, т. е. речь в основном, в главном, решающем изменившая свою функцию, превратившаяся уже в способ мышления, во внутренний способ поведения, в особую форму деятельности детского интеллекта.

Мы не будем сейчас останавливаться подробно на всех моментах, говорящих в пользу признания эгоцентрической речи первой ступенью в развитии внутренней речи ребенка. Скажем только, что исчезновение эгоцентрической речи к моменту школьного возраста находит дополнение в других фактах, показывающих, что внутренняя речь складывается и развивается именно в первом школьном возрасте. На основании этого и многих других фактов мы развили гипотезу, состоящую в том, что эгоцентрическая речь не исчезает вовсе в поведении ребенка, но превращается, переходит, перерастает во внутреннюю речь, этот переход подготовлен всем ходом развития эгоцентрической речи и совершается на границе дошкольного и школьного возрастов. Мы

проследили один из важнейших переходов от внешней речи к внутренней и можем сказать, что сущность построения функции речевого мышления заключается в следующем: ребенок усваивает социальный способ поведения, который начинает применять к самому себе так же, как прежде другие применяли этот способ к нему или как он сам применял его к другим людям.

Таким образом, на вопрос о том, откуда берутся, как складываются, каким путем развиваются высшие процессы детского мышления, мы должны ответить, что они возникают в процессе социального развития ребенка путем перенесения на самого себя тех форм сотрудничества, которые ребенок усваивает в процессе взаимодействия с окружающей социальной средой. Мы видим, что коллективные формы сотрудничества предшествуют индивидуальным формам поведения, вырастающим на их основе, и являются их прямыми родоначальниками и источниками их возникновения. В этом основной смысл сформулированного нами закона двойного появления высших психических функций в истории развития ребенка. Таким образом, из коллективного поведения, из сотрудничества ребенка с окружающими людьми, из его социального опыта возникают высшие функции интеллектуальной деятельности.

Приведем еще несколько примеров, показывающих зависимость между развитием коллективных форм сотрудничества, с одной стороны, и индивидуальных способов поведения в виде высших психических функций — с другой. Прежде всего скажем о споре. В свое время Д. Болдуин и Э. Риньяно высказывали мысль, что истинное размышление является не чем иным, как дискуссией, или спором, перенесенным внутрь личности. Пиаже сумел генетически обосновать эту мысль и показать, что в детском коллективе раньше должно возникнуть столкновение мнений, спор, для того чтобы позже у детей данного коллектива могло появиться размышление как особый процесс внутренней деятельности, неизвестный ребенку более раннего возраста. Развитие размышления берет начало в споре, в столкновении мнений — таков основной вывод этого исследования.

И в самом деле, по остроумному выражению Пиаже, мы охотно верим самим себе на слово. В процессе индивидуального мышления не может возникнуть самая задача проверить, доказать, опровергнуть известное положение, мотивировать утверждение. Доказать правильность своих мыслей, возразить, привести доводы — все это как задача приспособления может возникнуть только в процессе детского спора. «Это мое место,— говорит ребенок, которого наблюдал Пиаже.— Ты должен его мне уступить, потому что я всегда здесь сижу».— «Нет, оно мое,— возражает другой,— потому что я пришел раньше и занял его».

В наипримитивнейшем детском споре уже содержится зародыш будущих размышлений: понятие о причинности, доказательстве и т. д.

Если в истории детского размышления, тесно связанного со спором, мы наблюдаем генетическую зависимость между коллек-

тивной формой сотрудничества и индивидуальным способом поведения в связи с развитием интеллекта, то на примере игр с правилами мы наблюдаем, как показал ряд исследований, ту же самую генетическую зависимость в связи с развитием детской воли. Умение управлять своим поведением, сдерживать непосредственные импульсивные действия, заменять их другими, вытекающими не из непосредственно воздействующей внешней ситуации, а из стремления подчинить свое поведение известному игровому правилу, направить поведение сообразно с задачами игры; умение координировать свои действия с деятельностью товарищей — одним словом, все элементы первичного управления собой, которые заслуживают названия волевых процессов, первоначально возникают и проявляются в какой-либо коллективной форме деятельности. Ее примером может служить игра с правилами. Потом эти формы сотрудничества, приводящие к подчинению поведения известному игровому правилу, становятся внутренними формами деятельности ребенка, его волевыми процессами.

Игра с правилами, следовательно, занимает такое же место в истории развития детской воли, как спор или дискуссия в истории развития размышления.

Если бы тема настоящей работы позволила нам подробно рассмотреть развитие каждой из высших психологических функций, мы могли бы показать, что сформулированные нами выше правила в одинаковой степени охватывают и такие функции, как внимание, память, практический интеллект ребенка, его восприятие и др. Везде и всюду развитие личности ребенка обнаруживается как функция от развития его коллективного поведения, везде наблюдается один и тот же закон перенесения социальных форм поведения в сферу индивидуального приспособления.

Этот закон, как уже сказано, имеет особое значение для правильного понимания развития и недоразвития высших психических функций у ненормального ребенка. Дефект и неразвитость высших функций стоят в ином отношении друг к другу, чем дефект и неразвитость элементарных функций. Это различие необходимо усвоить для того, чтобы найти ключ ко всей проблеме психологии ненормального ребенка. В то время как недоразвитие элементарных функций часто есть прямое следствие того или иного дефекта (например, недоразвитие моторики при слепоте, недоразвитие речи при глухоте, недоразвитие мышления при умственной отсталости и т. д.), недоразвитие высших функций у ненормального ребенка возникает обычно как добавочное, вторичное явление, надстраивающееся на основе его первичных особенностей.

Все современное психологическое исследование ненормального ребенка проникнуто той основной идеей, что картина умственной отсталости и других форм ненормального развития ребенка представляет в высшей степени сложное строение. Ошибочно думать, что из дефекта, как из основного ядра, прямо и непосредственно могут быть выделены все решительно симптомы,

характеризующие картину в целом. На самом деле оказывается, что те особенности, в которых проявляется эта картина, имеют очень сложное строение. Они обнаруживают чрезвычайно запутанную структурную и функциональную связь и зависимость и, в частности, показывают, что наряду с первичными особенностями такого ребенка, вытекающими из его дефекта, существуют вторичные, третичные и т. д. осложнения, вытекающие не из самого дефекта, но из первичных его симптомов. Возникают как бы добавочные синдромы ненормального ребенка, как бы сложная надстройка над основной картиной развития. Умение отличить основное и добавочное, первичное и вторичное в развитии ненормального ребенка—необходимое условие не только для правильного теоретического понимания интересующей нас проблемы, но и для практических действий.

Как бы ни показалось парадоксальным это положение, но все научные тенденции современной дефектологии, если взять их практические выводы, ориентируют нас в чрезвычайно неожиданном, с точки зрения традиционной практики, направлении. Они учат нас, что наибольшие возможности развития ненормального ребенка заложены скорее в области высших, чем низших функций. Долгое время в дефектологии молчаливо признавался в качестве основной предпосылки закон Т. Рибо, Х. Джексона и других, гласящий, что порядок патологического разрушения обратный по сравнению с порядком построения функций. То, что позже всего возникает в процессе развития, раньше всего страдает в процессе распада. Процесс развития и процесс распада связаны, таким образом, как бы обратным отношением.

С этой точки зрения естественно, что распад при ряде патологических процессов начинается именно с высших, наиболее поздних, наиболее сложных функций, оставляя вначале в стороне и не затрагивая низших. В применении к недоразвитию этот закон понимался следующим образом: сфера высших психологических функций навсегда признавалась закрытой и недоступной для ненормального ребенка, а все педагогические устремления были направлены на совершенствование и продвижение элементарных, низших процессов. Наиболее ярко эта доктрина отразилась в теории и практике сенсомоторного воспитания, в тренировке и воспитании отдельных ощущений, отдельных движений, отдельных элементарных процессов. Умственно отсталого ребенка учили не мыслить, но различать запахи, оттенки цветов, звуков и т. д. И не только сенсомоторная культура, но и все воспитание ненормального ребенка было проникнуто равнением на элементарное, низшее.

Современное научное исследование показывает, что это ошибочная точка зрения. Именно из-за теоретической несостоятельности этих педагогических систем последние оказались столь мало полезными, столь практически бесплодными, что привели к серьезному и глубокому кризису, охватывающему сейчас всю область воспитания ненормального ребенка. В самом деле, как

показывает исследование, низшие, элементарные процессы, с одной стороны, наименее воспитуемы, наименее зависимы в построении от внешних воздействий, от социального развития ребенка. С другой стороны, они, являясь первичными симптомами, вытекающими непосредственно из самого ядра дефекта, настолько тесно связаны с этим ядром, что победить их не удается до тех пор, пока не будет устранен сам дефект. А так как устранение дефекта есть в огромном большинстве случаев дело практически невозможное, то естественно, что и борьба с первичными симптомами была заранее обречена на бесплодие и неудачу. Оба эти момента, вместе взятые, обусловили тот факт, что развитие и тренировка элементарных, низших функций натыкается на каждом шагу на почти непреодолимые препятствия.

Диалектика развития ненормального ребенка и его воспитания заключается, между прочим, в том, что его развитие и воспитание совершаются не по прямым, а по обходным путям. Как уже сказано, психические функции, возникшие в процессе исторического развития человечества и зависящие в построении от коллективного поведения ребенка, являются той областью, которая в наибольшей мере допускает выравнивание и сглаживание последствий дефекта и представляет наибольшие возможности для воспитательного воздействия. Однако было бы ошибкой полагать, что у ненормального ребенка лучше развиты высшие, чем элементарные, процессы. За исключением небольшого числа случаев (например, развитие высших форм психомоторики при недоразвитии элементарных моторных процессов у слепых и у глухих), обычно высшие процессы оказываются более пострадавшими, чем элементарные. Но это не должно нас обезнадеживать. Существенно, что недоразвитие высших процессов не первично, но вторично обусловлено дефектом, и следовательно, они представляют собой то звено, которое является слабым местом всей цепи симптомов ненормального ребенка, следовательно, то место, куда должны быть направлены все усилия воспитания для того, чтобы в этом наиболее слабом месте разорвать цепь.

Почему высшие функции недоразвиваются у отсталого ребенка? Не потому, что дефект непосредственно препятствует этому или делает невозможным их появление. Наоборот, экспериментальное исследование сейчас с несомненностью показало принципиальную возможность развить даже у умственно отсталого ребенка те способы деятельности, которые лежат в основе высших функций. Следовательно, недоразвитие высших функций — вторичная надстройка над дефектом. Недоразвитие проистекает из того факта, который мы можем назвать выпадением ненормального ребенка из коллектива. Процесс здесь идет примерно следующим образом. Из-за того или иного дефекта у ребенка возникает ряд особенностей, которые препятствуют нормальному развитию коллективного общения, сотрудничества и взаимодействия этого ребенка с окружающими людьми. Выпадение из коллектива или затруднение социального развития, в свою

очередь, обусловливает недоразвитие высших психических функций, которые при нормальном течении дела возникают непосредственно в связи с развитием коллективной деятельности ребенка.

Ниже мы поясним это простыми примерами. Сейчас скажем только, что затруднения, которые испытывает ненормальный ребенок в коллективной деятельности, являются все же причиной недоразвития высших психических функций. Это основной вывод, к которому приводит нас все рассмотрение вопроса. Но коллектив, как фактор доразвития высших психических функций, в отличие от дефекта, как фактора недоразвития элементарных функций, находится в наших руках. Насколько практически безнадежно бороться с дефектом и его непосредственными следствиями, настолько законна, плодотворна и многообещающа борьба с затруднениями в коллективной деятельности.

Мы могли бы то же самое сказать иначе: при недоразвитии элементарных функций мы часто оказываемся бессильны устранить причину, вызвавшую их недоразвитие, и следовательно, мы ведем борьбу не с причиной отсталости, а с ее проявлениями, не с болезнью, а с симптомами. При развитии высших психических функций мы можем воздействовать не на проявление, но на самую причину, мы боремся не с симптомами, а с самой болезнью. Подобно тому как в медицине причинная терапия, устраняющая причину болезни, является истинным методом лечения в отличие от симптоматической терапии, которая устраняет не болезнь, а ее отдельные тягостные проявления, лечебная педагогика должна строго различать причинное и симптоматическое воспитательное воздействие.

Именно возможность устранить хотя бы ближайшую причину недоразвития высших психических функций выдвигает на первый план проблему коллективной деятельности ненормального ребенка и раскрывает именно в этом пункте перед педагогикой положительно неоценимые возможности.

Нам остается кратко рассмотреть, какое конкретное выражение получают эти общие положения в применении к умственно отсталому, слепому и глухонемому ребенку.

2

Исследование коллектива умственно отсталых детей, начатое сравнительно недавно, привело к установлению чрезвычайно интересной закономерности в образовании коллективов. Так, наблюдения, опубликованные В. С. Красусским, показали, что при образовании свободных коллективов туда входят глубоко отсталые дети с различным уровнем умственного развития. Это одно из основных условий существования коллектива. Наиболее частыми, стойкими и длительными оказываются коллективы, составленные из разнородных по степени отсталости детей.

Один из традиционных приемов нашей педагогической практики—прием комплектования или подбора школьных групп по

уровню умственного развития. Предполагают, что дети одинаковой степени отсталости образуют наилучшие коллективы. Исследование показывает, что, предоставленные самим себе, отсталые дети никогда не группируются по этому закону. Вернее, они всегда нарушают этот закон.

Анализируя полученные данные, говорит автор, можно прийти только к одному заключению: идиот и имбецил, имбецил и глубокий дебил есть те наиболее желанные социальные комбинации, к которым дети чаще всего прибегают. В социальном отношении происходит как бы взаимное обслуживание. Интеллектуально более одаренный приобретает возможность проявить свою социальную активность в отношении менее одаренного и активного. Последний, в свою очередь, черпает в социальном общении с более активным то, что ему еще недоступно, что нередко является неосознанным идеалом, к которому стремится интеллектуально недостаточный ребенок. Наиболее частая возрастная разница в свободных социальных группировках детей 3—4 года. Данные эти как бы повторяют ту же закономерность, что и в отношении разницы в интеллектуальном развитии нормального ребенка.

Мы можем не останавливаться на деталях этого наблюдения. Скажем только, что и другие моменты, характеризующие жизнь коллективов, указывают на такие смешанные по интеллектуальному уровню коллективы как наиболее жизненные.

Приведем в качестве примера следующие данные. В то время как объединение имбецилов с имбецилами дает среднюю численность 2,6 человека и среднюю длительность существования коллективов 7—6 мин, дебил с дебилом дает среднюю численность 2,0 человека и среднюю длительность 9,2 мин, объединение имбецилов с дебилами дает среднюю численность 5,2 человека и среднюю длительность ,12,8 мин. К сожалению, большинство исследований, посвященных проблеме коллектива умственно отсталых детей, изучает внешние, формальные моменты, вроде численности, длительности существования коллектива и т. п., но не внутреннюю структуру поведения ребенка и ее изменения в коллективе. Поэтому в изучении коллектива возникает как бы формальным уклон, который ограничивается учетом двигательной деятельности, моментов торможения, растормаживания и т. д. Если бы от этих формальных моментов мы перешли к глубоким изменениям, которые претерпевает личность умственно отсталого ребенка и которые скрываются за этими формальными моментами, мы увидели бы, что каждый из входящих в коллектив детей, как бы растворяясь в чем-то целом, приобретает новые качества и особенности.

Изучение свободной социальной жизни глубоко отсталых детей вскрывает с совершенно новой стороны биологически неполноценную личность идиота, имбецила, дает возможность подойти к проблеме интеллектуальной недостаточности с точки зрения социальной приспособляемости детей. Эта область должна

быть поставлена в центр внимания педагогической работы с глубоко отсталыми детьми, и она же, конечно, дает в наши руки ключ к сложной проблеме комплектования глубоко отсталых детей в группы.

Совершенно справедливой представляется нам формулировка В. С. Красусского, когда он говорит, что вопрос о социальной компенсации дефекта может быть в каждом конкретном случае вскрыт и детализирован только при наличии исчерпывающей и всесторонне понимаемой свободной социальной жизни изучаемых детей.

Остановимся на этих данных. Нам думается, правильнее было бы говорить не о том, что в свободных детских коллективах раскрываются новые стороны личности глубоко отсталого ребенка (что тоже само по себе верно), но, скорее, о том, что в этих коллективах личность глубоко отсталого ребенка действительно находит живой источник развития и в процессе коллективной деятельности и сотрудничества поднимается на более высокую ступень.

Теперь видно, как глубоко антипедагогично то правило, сообразно которому мы для удобства подбираем однородные коллективы отсталых детей. Делая это, мы не только идем против естественной тенденции в развитии детей, но, что гораздо более важно, мы, лишая умственно отсталого ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обусловливающую недоразвитие его высших функций. Предоставленный самому себе, глубоко отсталый ребенок тянется к вышестоящему—идиот к имбецилу, имбецил к дебилу. Эта разность интеллектуальных уровней—важное условие коллективной деятельности. Идиот, находящийся среди других идиотов, или имбецил, находящийся среди других имбецилов, лишены этого живительного источника развития. П. П. Блонский, может быть придавая слишком парадоксальную форму своей мысли, заметил как-то, что идиот, лишенный правильного воспитания, страдает от этого в своем развитии не меньше, а больше, чем нормальный ребенок. И это правда.

Легко поэтому представить себе, что последствия неправильного воспитания гораздо более искажают действительные возможности развития отсталого ребенка, чем нормального, а всякий хорошо знает, до какой степени нормальный ребенок, лишенный соответствующих условий воспитания, обнаруживает педагогическую запущенность, которую так трудно бывает отличить от настоящей умственной отсталости. Если принять во внимание, что речь идет о глубоко отсталых детях, т. е. о таких, развитие которых вообще ограничено более тесными пределами, чем развитие легко отсталых, то станет ясно, до какой степени все сказанное выше приложимо к легко отсталому ребенку. Е. де-Грееф, который подошел к интересующей нас проблеме с внутренней, качественной стороны, установил следующий простой факт.

Если умственно отсталому ребенку предложить, как это делалось в опытах исследователя, оценить по уму себя самого, своего товарища и взрослого воспитателя, то умственно отсталый ребенок ставит обычно на первое место себя, на второе — товарища (отсталого ребенка) и на третье — взрослого нормального человека. Оставим в стороне сложный и сейчас прямо нас не интересующий вопрос о повышенной самооценке умственно отсталого ребенка. Эта проблема сама по себе в высшей степени важная, но особая. Сосредоточимся на другом Спросим себя, почему в глазах умственно отсталого ребенка другой отсталый ребенок является более умным, чем нормальный взрослый человек. Потому, отвечает де-Грееф, что умственно отсталый больше понимает своего товарища, что между ними возможно коллективное сотрудничество, общение и взаимодействие, а понимание сложной интеллектуальной жизни взрослого человека недоступно для отсталого ребенка. Вот почему, в парадоксальной форме, как и Блонский, де-Грееф формулирует совершенно правильную мысль: гений для имбецила лежит в пределах психологической дебильности.

Мы можем на этом остановиться и сделать некоторые выводы. Мы видим, какое первостепенное значение приобретает педагогика коллектива во всей структуре воспитания отсталого ребенка. Мы видим, какую ценность приобретают общие коллективы отсталых и нормальных детей, какую важность приобретает подбор групп и пропорции интеллектуальных уровней в них. В данном случае мы находим основной педагогический закон, который является едва ли не общим законом для всего воспитания ненормального ребенка.

Когда мы сравниваем педагогику коллектива отсталых детей с педагогикой коллектива нормальных детей и спрашиваем себя, что у них общего и отличного, мы получаем тот же ответ, который получаем всегда, когда речь идет о сравнении отдельных педагогических мероприятий, примененных к нормальному и ненормальному ребенку. те же цели и своеобразные пути в достижении этих целей, недостижимых для ненормального ребенка на прямых путях. Так что общая формула сравнительной педагогики нормального и ненормального ребенка вполне подходит и к интересующей нас проблеме педагогики детского коллектива.

3

Для слепого ребенка та же самая проблема недоразвития высших функций в связи с коллективной деятельностью находит конкретное выражение в совершенно других областях поведения и мышления. Если правильно разобраться в этой проблеме, то корни ее обнаружат сходство с теми корнями, которые мы рассматривали до сих пор, касаясь умственно отсталого ребенка. Для удобства и простоты начнем с педагогической постановки

проблемы. Слепой ребенок лишен непосредственного зрительного восприятия зрительных образов, а потому возникает вопрос: чем заменить ему эту недостающую деятельность?

До сих пор это центральный вопрос в педагогике слепых, и до сих пор в этой области педагогика наталкивается на такие же трудности, на которые наталкивается педагогика умственно отсталого ребенка. Она пытается атаковать проблему непосредственно в лоб. Снова на вопрос о том, как бороться с последствиями слепоты и психологическим недоразвитием, обусловленным ею, традиционная педагогика отвечает, называя сенсомоторную культуру, тренировку осязания и слуха, использование так называемого шестого чувства слепых, которое состоит в том, что слепые каким-то особым, неизвестным зрячему человеку способом или чувством ощущают на расстоянии находящиеся перед ними большие предметы. Педагогика указывает также на необходимость наглядности в обучении слепых, на необходимость пополнять из других источников недостающий запас представлений о внешней действительности. Само собой разумеется, что если бы эта задача была разрешима, то дело увенчалось бы полным успехом, мы нашли бы некоторый эквивалент, или, как говорит В. Штейнберг, суррогат, пространственных и зрительных представлений зрячих и с помощью этого суррогата могли бы до известной степени компенсировать тот пробел в опыте ребенка, который создается вследствие слепоты. Но на пути конкретных восприятий и конкретных представлений эта задача неразрешима. Вся беда в том и заключается, что никакая тренировка осязания, никакое шестое чувство, никакое чрезмерно утонченное развитие одного или нескольких обычных способов ощущения, никакие слуховые представления—ничто не способно стать действительным эквивалентом, т. е. равноценной заменой недостающих зрительных образов.

Педагогика вступает при этом на путь замещения зрительных образов через ощущения другого рода, не понимая, что сама природа восприятия обусловливает непосредственный характер его деятельности и невозможность его конкретной замены. Таким образом, на пути элементарных процессов, в сфере восприятий и представлений мы никогда не найдем действительной возможности создать конкретную замену недостающих пространственных образов.

Разумеется, отнюдь не бесполезно пытаться с помощью точечного рисунка передать перспективу зрительной формы и даже эстетику архитектурного восприятия. Но однако всякий раз эта попытка создать суррогат зрительного восприятия зрячего (особенно ясно она проявляется в точечных рисунках) напоминает известную басню о слепце, которую приводит А. А. Потебня в доказательство того, что одно обобщение есть познание слишком отдаленное. Слепец спрашивает у поводыря: «Где ты был?»—«Молоко ходил пить».—«Каково оно?»—«Белое».—«Что такое белое?»—«Такое, как гусь».—«А какой гусь?»—«Такой, как мой

локоть». Слепец пощупал локоть и сказал: «Теперь я знаю, какое молоко».

Между тем психологическое исследование личности слепого ребенка все больше и больше убеждает, что истинная сфера компенсации последствий слепоты не область представлений или восприятий, т. е. не область элементарных процессов, но область понятий, т. е. область высших функций.

А. Петцельд сформулировал это в известном положении о принципиальной возможности неограниченного знания для слепого. Исследователь показал, что слепые, в высшей степени ограниченные в своих представлениях, ничем не ограничены в области отвлеченного знания. Принципиальная возможность знания всего, несмотря на отсутствие представлений известного рода,—таков основной вывод из его работы, вывод глубоко обоснованный как теоретически, так и практически.

Часто ставят аналогичный вопрос в отношении человечества в целом. Спрашивают, критикуя сенсуалистов: если бы человек обладал не пятью, а четырьмя чувствами, как сложилось бы его познание и умственное развитие? С точки зрения сенсуализма следовало бы ожидать, что лишение одного из пяти чувств приведет к построению совершенно другой картины действительности и обусловит совершенно иное направление в психологическом развитии человека, чем то, которое реализовалось на основе пяти чувств. Мы, однако, должны ответить на этот вопрос несколько неожиданным образом.

Мы полагаем, что ничего существенно не изменилось бы в познании человека, обладающего четырьмя чувствами, ибо мышление—способ переработки данных опыта—принципиально осталось бы тем же самым, а картина окружающей нас действительности складывается не только иа основе непосредственного ее восприятия, а на основе опыта, рационально переработанного. Следовательно, и слепой человек, и зрячий принципиально знают гораздо больше, чем они могут себе представить, знают гораздо больше, чем они могут воспринимать с помощью пяти чувств. Если бы мы действительно знали столько, сколько можем непосредственно воспринять нашими пятью чувствами, ни одна наука, в истинном смысле этого слова, не была бы возможна, ибо связи, зависимости и отношения между явлениями, которые составляют содержание научного знания, не есть наглядно воспринимаемые качества вещей, но открываются в вещах с помощью мышления. Таким образом, и для слепого ребенка мышление—это основная сфера компенсации недостаточности представлений.

Границы развития в области высшего знания превосходят ту сенсомоторную тренировку, которая возможна в области элементарных процессов. *Понятие есть высшая форма компенсации недостаточности представлений.*

Компенсация сверху, со стороны понятий, приводит к двум опасностям, на которые мы хотели бы кратко указать. Первая и

основная опасность—вербализм, широко распространенный у слепых детей. Вербализм—это употребление слов, за которыми не скрывается никакого смысла, содержания, значение которых остается пустым. Вербализм чрезвычайно развит у слепого ребенка и является одним из основных препятствий на пути его развития. Слепой, пользуясь той же речью, что и зрячий, пересыпает ее рядом слов, значение которых для него недоступно. Когда слепой говорит: «Я видел его вчера» или: «Сегодня ясный день», то в обоих этих случаях он употребляет слова, непосредственное значение которых ему недоступно. Употребление пустых, лишенных всякого содержания слов и составляет основу вербализма.

Такой вербализм является ложной, фиктивной компенсацией недостаточности представлений.

Однако если данному слову соответствует в переживании слепого известное понятие, хотя непосредственное восприятие обозначаемого этим словом предмета ему недоступно, перед нами все же не вербализм, не фиктивная, а истинная компенсация—выработка понятия относительно предмета, недоступного восприятию и представлению. Черное для слепого столь же черно, как и для нас, правильно формулирует это положение Петцельд, и доказательство этого мы видим в том повседневном факте из жизни слепых, о котором они сами охотно рассказывают. Именно тот факт, что слепой от рождения Н. Соундерсон составил известный учебник геометрии, что слепой А. М. Щербина, по его собственному свидетельству, объяснял оптику при прохождении в гимназии курса физики своим зрячим сотоварищам. Тот факт, что слепой может вырабатывать совершенно адекватные со зрячими, совершенно конкретные понятия о тех предметах, которые он не может воспринимать зрением, является фактором первостепенной важности для психологии и педагогики слепого.

Опасность вербализма приводит нас и ко второй опасности—к опасности лжепонятий. Формальная логика и история психологии объясняли процесс образования понятий так: сперва ребенок накапливает ряд конкретных восприятий и представлений; из смешения, накладывания отдельных представлений друг на друга постепенно вырисовываются общие для ряда различных предметов черты, затушевываются или стираются черты разнородные и выступает общее понятие как коллективная фотографическая карточка у Ф. Гальтона[3].

Если бы этот путь соответствовал действительности, то сформулированный Петцельдом закон о возможности неограниченного знания для слепого был бы невозможен. Если бы путь к образованию понятий лежал только через представление, то слепой не мог бы образовать понятия о черном цвете, тем более адекватное нашему понятию. Понятие слепого явилось бы неизбежно лжепонятием и представляло в сфере мышления нечто аналогичное тому, что мы называем вербализмом, т. е. употреблением пустых слов.

Здесь выступает различие между формальной и диалектической логикой в учении о понятии. Для формальной логики понятие есть не что иное, как общее представление—оно возникает в результате выделения ряда немногих общих признаков. Основной закон, которому подчинено движение понятия, формулируется в логике как закон обратной пропорциональности между объемом и содержанием понятия. Чем шире объем какого-нибудь понятия, т. е. чем более общим является понятие и чем к более широкому кругу предметов оно относится, тем беднее становится его содержание, то количество признаков, которые мы мыслим содержащимися в понятии. Путь обобщения есть, таким образом, путь, уводящий от богатства конкретной действительности в мир понятий, в царство тощих абстракций, далеких от живой жизни, от живого знания.

Для диалектической логики понятие, напротив, оказывается более богатым по содержанию, чем представление, ибо путь обобщения есть путь не формального выделения отдельных признаков, а раскрытия связей, отношений данного предмета с другими, и если предмет подлинно раскрывается не в непосредственном переживании, а во всем том многообразии связей и отношений, которые определяют его место в мире и связь с остальной действительностью, то понятие является более глубоким, более соответствующим действительности, более истинным и более полным ее отражением, чем представление.

Но понятие—и это самое важное из того, что сказано до сих пор,—как и все высшие психологические процессы, развивается не иначе, как в процессе коллективной деятельности ребенка. Только сотрудничество приводит к образованию детской логики, только социализация детского мышления, как это формулировал Пиаже, приводит к образованию понятий.

Вот почему педагогика слепых должна учесть раскрывающуюся здесь проблему сотрудничества со зрячими как основную педагогическую и методическую проблему обучения слепых. Коллективное мышление—основной источник компенсации последствий слепоты. Развивая коллективное мышление, мы устраняем вторичное последствие слепоты, разрываем в этом наиболее слабом месте всю цепь, созданную вокруг дефекта, и *устраняем саму причину недоразвития высших психических функций у слепого ребенка,* раскрывая перед ним необозримые и ничем не ограниченные возможности.

4

Роль коллектива как фактора развития ненормального ребенка нигде с такой ясностью не выступает на первый план, как в сфере развития глухонемых детей. Здесь совершенно очевидно, что вся тяжесть и все ограничения, создаваемые дефектом, заключены не в недостатке самом по себе, но в тех последствиях, в тех вторичных осложнениях, которые вызываются этим недостатком.

Сама по себе глухота могла бы и не быть таким тяжким препятствием на пути интеллектуального развития глухонемого ребенка, но вызываемая ею немота, отсутствие речи является величайшим препятствием на этом пути. Поэтому в проблеме речи как в фокусе сходятся все частные проблемы развития глухонемого ребенка.

Это есть поистине проблема проблем всей сурдопедагогики.

Сейчас, после того что было сказано выше относительно развития высших форм мышления и логики ребенка в связи с социализацией этих функций, совершенно ясно, что отсутствие речи у глухонемого ребенка, затрудняя его полноценное общение в коллективе, вырывая его из коллектива, является одним из основных тормозов в развитии высших психологических функций. Экспериментальное исследование на каждом шагу показывает: то, что мы отнимаем у глухонемого ребенка в общении, ему не хватает в мышлении. В этом вопросе создался заколдованный круг, из которого до сих пор практическая педагогика не нашла выхода.

С одной стороны, борьба против искусственности речи, фразировки, стремление воспитать живую, действенную речь, дающую возможность социального общения, а не только отчетливого произношения звуков, требуют пересмотра того места, которое речь занимает в традиционном воспитании глухонемого ребенка. Если в традиционном воспитании речь паразитически съедает все остальные стороны воспитания, становится самоцелью, то именно поэтому она теряет свою жизненность: глухонемой ребенок научается произносить слова, но он не научается говорить, пользоваться речью как средством общения и мышления. Поэтому наряду с искусственно привитой речью он пользуется более охотно свойственным ему мимическим языком, который выполняет у него все жизненные функции речи. Борьба устной речи с мимикой, несмотря на все добрые намерения педагогов, как правило, всегда оканчивается победой мимики, не потому, что именно мимика с психологической стороны является истинной речью глухонемого, не потому, что она легче, как говорят многие педагоги, а потому, что она есть подлинная речь во всем богатстве ее функционального значения, а искусственно прививаемое устное произношение слов лишено жизненного богатства и является только мертвым слепком с живой речи.

Таким образом, перед педагогикой встала задача вернуть устной речи ее жизненность, сделать эту речь необходимой, понятной, естественной для ребенка и перестроить всю систему его воспитания. На первый план было выдвинуто положение, что глухонемой ребенок есть прежде всего ребенок и затем уже глухонемой. Это значит, что в первую очередь ребенок должен расти, развиваться и воспитываться, следуя общим интересам, склонностям, законам детского возраста, и в процессе развития усваивать речь. В центр воспитания глухонемого ребенка встали общие проблемы воспитания — проблемы общественно-

политического воспитания, ибо совершенно справедливым казалось, что, воспитывая коллективизм, социальное поведение глухонемых детей, их совместное сотрудничество, мы создаем единственно реальную почву, на которой может взрасти речь. И действительно, на этом пути педагогика добилась разительных результатов, которые, без преувеличения можно сказать, изменили коренным образом весь облик нашей школы.

Но очень скоро обнаружилось, что это только одна сторона вопроса. Другая сторона заключается в том, что именно общественно-политическое воспитание глухонемых детей натолкнулось на колоссальное препятствие в виде недостаточного речевого развития этих детей. Если вначале казалось, что предпосылкой для естественного развития живой речи является общественное воспитание, то впоследствии обнаружилось, что само общественно-политическое воспитание непременно нуждается в качестве одной из основных психологических предпосылок в развитии речи.

В результате должны были обратиться к мимике как к единственному языку, с помощью которого глухонемой ребенок может усвоить ряд положений, мыслей, сведений, без которых содержание его общественно-политического воспитания было бы абсолютно мертво и безжизненно. Таким образом, именно потому, что наша школа встала на путь коренного пересмотра вопроса об отношении речевого и общего воспитания глухонемого ребенка и решила этот вопрос диаметрально противоположным образом по сравнению с тем, как он решался в традиционном воспитании, проблема речи встала перед нами с такой остротой, с какой она не стоит ни в одной европейской или американской стране.

Все зависит от того, какие требования предъявлять к воспитанию глухонемого ребенка, какие ставить перед этим воспитанием цели. Если требовать внешнего овладения речью и элементарной приспособляемости к самостоятельной жизни, то проблема речевого воспитания разрешается относительно легко и благополучно. Если же требовать расширить безмерно, как они расширяются у нас, если поставить целью максимальное приближение глухонемого ребенка, полноценного во всех отношениях, кроме слуха, к нормальному, если ориентироваться на максимальное приближение школы глухонемых к нормальной школе, то обнаружится мучительное расхождение между речевым и общим развитием глухонемого ребенка.

Этот заколдованный круг замыкается окончательно, когда вступает в действие третий, и последний, момент, именно выпадение глухонемого ребенка из коллектива, ограничение глухонемых детей собственным обществом, тяжкие нарушения в общении и сотрудничестве со слышащими. Весь круг слагается, следовательно, из трех взаимосвязанных между собой моментов. Общественное воспитание упирается в недоразвитие речи, недоразвитие речи приводит к выпадению из коллектива, а выпадение из коллектива тормозит одновременно и общественное воспитание, и речевое развитие.

Мы не могли бы сейчас указать на радикальное решение этого вопроса. Больше того, мы думаем, что современная сурдопедагогика и современное состояние науки о речевом воспитании глухонемого ребенка в ее теоретической и практической части, к сожалению, не позволяют еще одним ударом разрубить этот узел. Путь преодоления трудностей здесь гораздо более извилистый и окольный, чем этого хотелось бы. Этот путь, по нашему мнению, подсказан развитием глухонемого, а отчасти и нормального ребенка—этот путь заключается в полиглоссии, т. е. во множественности путей речевого развития глухонемых детей.

В связи с этим возникает необходимость переоценить традиционное теоретическое и практическое отношение к отдельным видам речи глухонемого, и в первую очередь к мимике и письменной речи.

Психологические исследования, экспериментальные и клинические, согласно показывают, что полиглоссия, т. е. владение различными формами речи, при настоящем состоянии сурдопедагогики есть неизбежный и наиболее плодотворный путь речевого развития и воспитания глухонемого ребенка. В связи с этим коренным образом должен быть изменен традиционный взгляд на конкуренцию и взаимное торможение различных форм речи в развитии глухонемого и поставлен теоретически и практически вопрос об их сотрудничестве и структурном комплексировании на различных ступенях обучения.

Последнее требует в свою очередь сложного дифференцированного подхода к речевому развитию и воспитанию глухонемого ребенка. Опыт передовых европейских и американских педагогов, в особенности скандинавских и американских, свидетельствует об осуществимости как комплексирования различных форм речи, так и дифференцированного подхода к речевому воспитанию глухонемого ребенка. Все это, вместе взятое, выдвигает на очередь ряд проблем и вопросов теоретической и практической сурдопедагогики, которые в совокупности могут быть решены не в плане методики, но в плане методологии речевого воспитания и которые требуют в качестве непременного условия разработку психологии глухонемого ребенка.

Только глубокое изучение законов речевого развития и коренная реформа метода речевого воспитания могут привести нашу школу к действительному, а не мнимому преодолению немоты глухого ребенка. Это значит, что практически мы должны использовать все возможности речевой деятельности глухонемого ребенка, не относясь свысока, пренебрежительно к мимике и не третируя ее как врага, понимая, что различные формы речи могут служить не только конкурентами друг для друга и взаимно тормозить развитие одна другой, но и ступенями, по которым глухонемой ребенок восходит к овладению речью.

Во всяком случае педагогика не может закрывать глаза на то, что, изгоняя мимику из пределов дозволенного речевого общения глухонемых детей, она тем самым вычеркивает из своего круга

огромную часть коллективной жизни и деятельности глухонемого ребенка, закрепляет, утрирует и расширяет основной тормоз в его развитии—затруднения в формировании его коллективной деятельности. Поэтому изучение коллектива глухонемых детей, возможности коллективного сотрудничества со слышащими детьми, максимальное использование всех видов речи, доступных для глухонемого ребенка,—необходимое условие коренного улучшения воспитания глухонемых детей.

Традиционная сурдопедагогика опиралась на индивидуальное чтение с губ (перед зеркалом) отдельного ребенка. Но разговор с зеркалом—плохой разговор, и поэтому вместо речи получался безжизненный механический слепок с нее. Речь, оторванная от коллективной деятельности детей, оказалась мертвой речью. Наша педагогика на первых порах перенесла центр тяжести на общественное коллективное воспитание глухонемого ребенка, но оторвала это воспитание коллективного сотрудничества от речи и поэтому очень скоро болезненно почувствовала расхождение между требованиями социального воспитания и речевыми возможностями глухонемого ребенка. Только связь того и другого, только коллектив как основной фактор речевого развития, только *речь в коллективе* могут служить действительным выходом из этого заколдованного круга.

* * *

Мы закончили, коснувшись глухонемых детей, изложение основных моментов, из которых складывается тема данной главы.

В заключение мы хотели бы указать, что наша цель отнюдь не какое-нибудь исчерпывающее, окончательное решение поставленной проблемы. Скорее это просто ввод в необъятную область исследования—и только. Уметь по-новому и в соответствии с истинной природой явлений понять связь между коллективным сотрудничеством и развитием высших психологических функций, между развитием коллектива и личности ненормального ребенка—в этом сейчас главная и основная точка опоры для всей нашей педагогики ненормального ребенка.

Коммунистическая педагогика—педагогика коллектива.

ПРЕДИСЛОВИЕ К КНИГЕ Я. К. ЦВЕЙФЕЛЯ

Проблема развития и воспитания глухонемого ребенка — одна из самых сложных теоретических проблем научной педагогики. Перестраивающаяся на наших глазах система воспитания глухонемых детей и обучения их речи требует глубокого и тщательного проникновения в законы развития глухонемого ребенка, в структуру и динамику его личности. Между тем до последнего времени научное исследование глухонемых детей очень сильно отставало от запросов, предъявляемых к нему воспитанием глухонемого ребенка и его обучением речи. Препятствием на пути научного исследования обычно являлось отсутствие речи у такого ребенка, его немота. Она создавала стену между говорящим учителем и немым учеником, между исследователем и объектом его изучения. Сравнительно недавно разработан ряд приемов и методов, с помощью которых удалось парализовать это препятствие и установить основные закономерности, управляющие развитием глухонемого ребенка.

Я. К. Цвейфель, к книге которого мы предпосылаем эти строки, попытался систематически и популярно изложить основные результаты педагогических и психологических исследований, посвященных глухонемому ребенку. Автор везде исходит как из собственного богатого опыта, так и из современного состояния того или иного вопроса в науке. Он излагает все основные методы обучения глухонемого ребенка устной речи, разбирая положительные и отрицательные стороны этих методов. Он касается таких главных проблем сурдопедагогики, как общественно-политическое, политехническое, физическое и художественное воспитание глухонемого ребенка. Цвейфель касается и его психологической характеристики, излагая общепринятые методы определения интеллектуального развития и одаренности глухонемых детей.

Вся работа проникнута основной идеей: только через труд и речь, только через социальное воспитание в самом истинном и глубоком смысле слова глухонемой ребенок может действительно преодолеть препятствия, стоящие на пути его развития, и включиться в качестве полноценного участника в общественную жизнь

В оценке глухонемого ребенка и его возможностей большинство исследователей до сих пор стоят на ложном пути. В качестве

иллюстрации можем привести основной вывод, к которому приходит Р. Линднер, автор наиболее полного и систематического исследования интеллектуального развития глухонемого и слышащего ребенка. Автор исходит из того, что глухонемой лишь с небольшим ограничением показывает нам человеческий генотип, развивающийся исключительно под природными влияниями. Глухонемой, по словам Линднера, являег образец натурального человека.

Вместе с выпадением речи, утверждает автор, глухонемой существенно ограничен в смысле влияния на него людей. Развитие его наследственных задатков зависит от предметов, которые он видит и осязает. Это состояние глухонемого похоже на состояние человека, который не имеет никаких традиций, никогда не обучался, которого мы называем обычно примитивным. Правда, глухонемого ребенка окружает множество совершенно других предметов, чем примитивного человека, и притом глухонемого окружают не только предметы природы, но и предметы культуры. Но последние говорят с ним на том же самом языке, что и предметы природы. Предметы культуры без разъяснений действуют как природные предметы.

Таким образом, глухонемой ребенок рассматривается Линднером как существо, стоящее на первобытной ступени человеческого развития, на грани человеческого существования, на самом пороге истории, как существо, из-за недостатка речи лишенное вовсе культурного развития.

Подводя итог своим исследованиям, автор подтверждает старые воззрения философов, полученные ими чисто умозрительным путем, например взгляды И. Г. Гердера, И. Канта, А. Шопенгауэра и других относительно того, что дети, лишенные речи, т. е. глухонемые дети, должны рассматриваться как человекообразные животные, не способные к разумной деятельности, не могущие никогда достигнуть чего-либо большего, чем орангутаны или слоны, имеющие разум только в потенции, но не в действительности.

Сравнивая интеллектуальное развитие глухонемых детей с интеллектуальными реакциями человекообразных обезьян (известные исследования В. Келера), Линднер приходит к выводу, что его работа позволяет представить в новом свете старое положение философов, гласящее, что глухонемой ребенок без обучения обречен оставаться на ступени животного существования.

Как известно, Келер устанавливает два момента, в которых видит существенное отличие между интеллектом антропоидной обезьяны и умом самого примитивного человека: во-первых, отсутствие речи и, во-вторых, очень ограниченная жизнь во времени.

Бессловесность, по словам Линднера, глухонемой ребенок разделяет с антропоидом. Правда, у ребенка есть мимический язык, но, согласно наблюдениям автора, у 14—15-летних детей этот язык достигает той ступени развития, которую можно

сравнить только с устной речью ребенка двух с половиной лет. Второй, отмеченный Келером момент, т. е. ограниченная жизнь во времени, также не разделяет глухонемого ребенка и антропоида, по мнению Линднера: глухонемой — всецело существо настоящего.

Только в одном пункте Линднер увидел знаменательное различие: в области моторной ловкости руки и ее формирующей способности. За исключением этого момента, сравнение глухонемого ребенка со слышащим и с антропоидом показывает, по словам автора, что наследственных задатков недостаточно для того, чтобы в самом существенном сформировать человека.

Старое положение философов выступает перед нами в новом свете, и прежде всего не в том, в каком оно обычно понималось. Глухонемой не является животным, ибо человеческая природа заключена в его наследственных задатках, но эти задатки не в состоянии собственной силой поднять его сколько-нибудь существенно над ступенью животного. До тех пор пока отсутствовало обучение глухонемых детей устной речи, их задатки не развивались, и сейчас еще они очень редко достигают полного развития.

Ошибка всех приведенных рассуждений кроется в том, что вопрос ставится вне социального развития, вне воспитания глухонемого ребенка. Между тем весь вопрос о человеческой природе глухонемого ребенка есть в сущности вопрос социальной практики его воспитания. На место метафизических построений умозрительного характера и эмпирических исследований, основывающихся на внешнем сходстве улавливаемых признаков, выдвигается критерий педагогической практики, единственно способный привести нас к правильной *исторической* постановке проблемы развития глухонемого ребенка.

Глубочайшие проблемы мышления и речи, структуры и динамики социального развития личности и ее высших психических функций, образования характера и многие другие вопросы, непосредственно связанные с проблемой глухонемоты, намеренно не рассмотрены в этой книге, что вполне соответствует ее задачам и характеру. Перед нами не теоретическое исследование, а практическое руководство к воспитанию глухонемого ребенка.

Но воспитание глухонемого ребенка, обучение его речи в *общей системе советского воспитания* на основе преодоления разрыва между физическим и умственным трудом не только открывает небывалые в истории перспективы развития и полноценного включения в общественную жизнь глухонемых детей, не только содержит в себе *залог действительного преодоления немоты глухого ребенка*, но и представляет собой одновременно грандиозный научный опыт неисчерпаемого теоретического значения для познания человека и *его развития*.

ПРЕДИСЛОВИЕ К КНИГЕ Е. К. ГРАЧЕВОЙ

Настоящая книга представляет собой литературно оформленный итог 35-летнего опыта воспитательной работы с глубоко отсталыми детьми-идиотами и имбецилами. Уже сам по себе опыт педагогической работы представляет не только практический, но и научный интерес, поскольку всякое воспитание глубоко отсталого ребенка, а тем более идиота, даже в чисто практических целях превращается в психологический и педагогический эксперимент независимо от намерения автора. История воспитания глубоко отсталых детей вносит поэтому большой и ценный вклад в общее учение о развитии ребенка и общее учение о многих психологических проблемах.

До сих пор еще те феномены, которые мы наблюдаем у глубоко отсталых детей, сохранили первостепенное значение для решения многочисленных психологических вопросов. Один из наиболее авторитетных современных исследователей детской психологии говорит поэтому с полным основанием, что основные линии в развитии человеческого духа можно лучше всего проследить в яслях для новорожденных и в приютах для идиотов. Детская комната, приют для идиотов и родовспомогательное учреждение, как полагает К. Бюлер, являются местами, где можно больше всего узнать о строении человеческого духа и о широких линиях его развития.

Однако сближение теории и практики воспитания ненормального ребенка с общими психологическими учениями было до последнего времени несколько односторонним. Психология широко использовала материал, накапливаемый в практике, но сама теория и практика воспитания этих детей очень мало (если не сказать—ничего) заимствовала от общей психологии и общей педагогики. Это обстоятельство привело к вредным последствиям как для одной, так и для другой области знания.

Теория и практика воспитания глубоко отсталых детей из-за этого долгое время оставались обреченными на крайне медленное развитие, ибо они должны были питаться собственными соками, будучи изолированы от больших путей, по которым проходило развитие общей психологии и общей педагогики. Неудивительно, что современное состояние этого дела во многих частях и моментах сравнительно недалеко ушло от начальной, классической эпохи, когда впервые была доказана принципиальная возможность воспитания и обучения глубоко отсталых детей и были

заложены первые основы практического применения принципов воспитания.

Такое застойное, мало продвигающееся вперед состояние воспитательной практики делало до некоторой степени однообразным тот психологический и педагогический эксперимент, который, как уже сказано, заключен во всяком воспитании глубоко отсталого ребенка. Общая педагогика и психология, мало давая теории и практике воспитания глубоких олигофренов, сами получали все меньше и меньше от этого ценнейшего научно-практического опыта.

Таким образом, теряли обе стороны — и общая, и специальная педагогика.

В настоящее время все больше осознается мысль, что в основе одностороннего сближения двух частей педагогики и психологии лежала совершенно ложная предпосылка в виде допущения, будто принципы воспитания и обучения, устанавливаемые общей педагогикой и применяемые к воспитанию нормального ребенка, не могут быть перенесены в область воспитания отсталых детей. Однако огромная практика по воспитанию легко отсталых детей, так называемых дебилов, показала, что это допущение является ни на чем не основанным предрассудком, что в действительности нормальный и ненормальный ребенок оказываются связанными бесчисленными переходами и общие педагогические принципы, получающие качественно своеобразное конкретное выражение в одном и другом случае, на деле могут быть сформулированы с наибольшей полнотой тогда, когда охватывают как нормального, так и ненормального ребенка

Опыт, отраженный в настоящей книге Е. К. Грачевой, занимает *переходное положение* между одним и другим периодом в развитии этой области педагогики. С одной стороны, своими корнями он уходит в эпоху классиков, восходит к системе Э. Сегена и других основоположников воспитания глубоко отсталых детей. С другой стороны, этот опыт врастает в нашу эпоху, составляет часть общей работы по воспитанию отсталых детей, ведущейся в Советском Союзе и представляющей попытку перестроить всю теорию и практику воспитания ненормального ребенка на тех основах, которые являются в то же время основами общей советской педагогики.

Такая двойственность не могла не отразиться на книге, и ее надо понимать как исторический продукт разнородных эпох, в продолжение которых складывался и проводился этот опыт. Основной вопрос, который встает перед нами, когда мы говорим о воспитании глубоко отсталого ребенка, заключается в следующем: имеет ли смысл затрачивать колоссальные усилия на обучение и воспитание глубоко отсталого ребенка и особенно идиота, если результаты этих усилий оказываются по сравнению с результатами, достигнутыми нормальным ребенком, такими ничтожными? Диспропорция между усилиями и результатами работы уже не раз внушала самые пессимистические выводы

многим исследователям, подходившим к этой проблеме с практической стороны.

Под влиянием пессимистического взгляда на глубоко отсталых детей происходит обычно снижение требований, заведомое сужение, сокращение границ и пределов, которые ставит себе воспитание этих детей. Под влиянием такого взгляда, естественно, возникают минималистские тенденции, стремление свести воспитательные задачи по отношению к этим детям до возможного минимума, ограничиться самым необходимым.

Этот взгляд и теоретически и практически неправильный, и центральное значение книги Е. К. Грачевой мы видим прежде всего в том, что она красноречивым языком фактов, тщательно подбираемых в течение почти полувека, опровергает эту пессимистическую минималистскую теорию и выдвигает идею педагогического оптимизма по отношению к глубоко отсталым детям, притом оптимизма реального, проверенного практикой, выдержавшего научную критику.

П. П. Блонский в несколько парадоксальной форме выразил в сущности глубоко верное основное положение всей современной педагогики отсталого детства, сказав, что идиот, лишенный воспитания, теряет в своих возможностях и страдает из-за этого не меньше, но больше, чем нормальный ребенок. Если попытаться в позитивной форме выразить то, что здесь сказано в форме негативной, то можно заключить: идиот, подвергающийся соответственному специально организованному рациональному воспитанию, выигрывает в своих возможностях не *меньше,* но *больше, чем нормальный ребенок.* Воспитание нужно отсталому ребенку больше, чем нормальному,—вот основная идея всей современной педагогики.

Наивный взгляд, согласно которому ребенок тем меньше нуждается в воспитании, чем меньше он имеет, глубоко неправилен. Если *мерить отсталого ребенка соответствующей ему мерой,* то его продвижение с помощью специально организованного воспитания на деле дает более значительные и осязаемые результаты, чем воспитание нормального ребенка.

Таким образом, диспропорция между затрачиваемыми усилиями и получаемыми результатами при воспитании глубоко отсталых детей оказывается мнимой, основанной на иллюзии. В действительности бо́льшие воспитательные усилия, которых требует глубоко отсталый ребенок, вознаграждаются и бо́льшими результатами, если, повторяем, за основу взять правильную меру. Вместо ложной, кажущейся прямой пропорциональной зависимости между отсталостью и степенью нуждаемости в воспитании современная наука выдвигает положение об обратной пропорциональной зависимости одной и другой величины.

Когда-то глубоко отсталых детей лишали воспитания вовсе. Отсталость и воспитание рассматривались как несовместимые понятия. Потом было доказано и теоретически и практически, что отсталый ребенок может быть воспитан, несмотря на свою

отсталость. Это была великая классическая эпоха в развитии специальной педагогики.

Современное состояние этой области было бы правильнее выразить другой формулой, сказав, что отсталый ребенок, *несмотря на отсталость, именно из-за своей отсталости* должен и может быть воспитан.

Нельзя забывать одного решающего обстоятельства, с которым мы имеем дело, когда говорим о воспитании глубоко отсталых детей. Мы имеем в виду не количественное, но качественное значение и оценку тех сдвигов в его развитии, которые происходят под влиянием специально организованного воспитания. Эта качественная оценка решает все дело. В самом деле, сейчас стало уже азбучной истиной, что развитие ребенка не совершается равномерно и постепенно, так, чтобы каждый год ребенок продвигался вперед и вверх с одинаковыми темпами. Ход развития меньше всего напоминает ход исправно работающего часового механизма.

Основное правило детского развития заключается в том, что темп развития максималеи в самом начале. Между развитием и длительностью, как показывает современное исследование, существуют очень сложные взаимоотношения. Ряд биологов, изучающих процесс развития в зависимости от времени, пришли к выводу, что уже на самых ранних стадиях имеет место значительное замедление роста по мере движения этого процесса вперед. Если сравнить темп утробного развития с внеутробным и принять вместе с Майнотом, что вес зародыша равен 0,006 г, а вес иоворожденного—3200 г, то процентное нарастание выразится огромной цифрой (примерно 530 000) по сравнению с нарастанием веса в продолжение последующей жизни человека. Вес 20-летнего мужчины принимается Майнотом равным 60 кг. Нарастание веса за 20 лет внеутробного развития выражается скромным отношением 1:19. Даже в течение первого года жизни обнаруживается быстрое уменьшение темпа роста. В первом месяце увеличение веса выражается в 23%, которое к 12 месяцам падает до 2,8%.

Мы видим, таким образом, сложный диалектический характер процесса развития, выражающийся в том, что, как формулировал Майнот, уровеиь развития зависит от степени старения, а темпы роста и старения одновременно достигают максимума на очень ранних ступенях и быстрота старения уменьшается с возрастом.

А. Гезелл, современный известный американский исследователь, говорит, что эти законы служат выражением так называемого парадоксального аспекта развития. В самом деле, ребенок никогда не развивается так интенсивно, как на самых ранних ступенях, но вместе с тем он никогда так интенсивно не стареет, как в тех же ранних стадиях. Вместе с продвижением процесса развития уменьшается темп развития, но уменьшается и темп старения. Таким образом в экономике умственного развития, по выражению А. Гезелла, ценность месяца определяется его положением в жизненном цикле.

Уже одно это положение позволяет нам видеть, что воспитание, продвигая развитие глубоко отсталого ребенка на несколько лет или даже месяцев, имеет дело с тем отрезком этого процесса, который у нормального ребенка падает на самые ранние годы и, следовательно, является наиболее насыщенным и содержательным, наиболее сгущенным и полноценным периодом развития в целом. Если ценность месяца в экономике умственного развития определяется его положением в общем жизненном цикле, то ценность тех месяцев умственного развития, на которые продвигается глубоко отсталый ребенок с помощью воспитателя, должна явиться по своему относительному значению эквивалентом многих лет в продвижении и развитии легко отсталого и особенно нормального ребенка.

Еще важнее качественный аспект в сравнительной оценке начальных, основных, первичных стадий в развитии ребенка. Современная психология детства с несомненностью раскрыла фундаментальное, первостепенное, центральное значение первой ступени в развитии ребенка. Наиболее необходимые функции развиваются первыми. Возникающее вначале является основой не только в том смысле, что без этой основы все дальнейшее не может быть надстроено, но и в том, что решающие признаки, отличающие человека от животного, закладываются и развиваются именно в самую раннюю эпоху. Достаточно назвать вертикальную походку и речь, которые издавна справедливо считаются отличительными признаками человека.

По сравнению с тем, что ребенок приобретает в первые год-два жизни, все остальные приобретения незначительны. Кажется, Ж. П. Рихтеру принадлежит та принятая и Л. Н. Толстым мысль, что говорящего ребенка от новорожденного младенца отделяет большее расстояние, чем школьника от Ньютона. Это первостепенное значение первых этапов в развитии ребенка хорошо определил с динамической стороны К. Бюлер, когда назвал весь процесс развития в самом раннем возрасте *процессом становления человека* (Menschwerdung). Эпоха становления человека действительно является более определяющей и важной, чем последующая эпоха развития человека. Именно она решает основной выбор между животным и человеческим существованием

Мы все время говорим о нормальном ребенке, о количественном и качественном значении первых двух лет в его развитии для того, чтобы наглядно показать психологическое значение тех шагов в развитии глубоко отсталого ребенка, которые он делает с помощью специально организованного воспитания и которые без этой помощи никогда не будут им сделаны. Соотношение между первым и последующими шагами в развитии нормального ребенка дает нам совершенно верный масштаб, совершенно точное представление о сравнительной ценности тех шагов, которые делает под влиянием специального воспитания глубоко отсталый и легко отсталый или нормальный ребенок.

Глубоко отсталый ребенок как раз и продвигается под влиянием воспитания на тот самый отрезок пути, который нормальный ребенок проходит в первые, фундаментально важные годы жизни. Поэтому приобретения, получаемые глубоко отсталым ребенком под влиянием воспитания, оказываются с точки зрения развития *основными ценностями, которые может приобрести человеческий ребенок и без которых он принужден оставаться на стадии полуживотного состояния. Воспитание делает идиота человеком. С помощью воспитания глубоко отсталый ребенок проходит процесс становления человека.*

Этим сказано все в принципиальной и практической оценке воспитания глубоко отсталого ребенка. Это же может явиться надежной формулой, которая раскрывает нам цель и значение каждой отдельной области воспитания глубоко отсталого ребенка, какой бы узкий и незначительный характер ни носили его успехи в этой области. Научить умственно отсталого ребенка не только осязать, обонять, слышать и видеть, *но пользоваться своими пятью чувствами,* господствовать над ними, разумно применять их по собственному намерению — значит сообщить ему самые начатки, но вместе с тем и *самые основы* человеческого восприятия действительности.

То же самое можно сказать об остальных областях воспитания глубоко отсталого ребенка, которые с достаточной полнотой освещены в настоящей книге.

В области воспитания глубоко отсталого ребенка до сих пор остается спорным вопрос о природе того воспитательного процесса, который должен быть здесь применен. Те минималистские и пессимистические педагогические теории, о которых мы говорили выше, пытаются на практике свести воспитание глубоко отсталого ребенка к дрессировке, т. е. пытаются от процесса становления человека перейти к дрессировке полуживотного. Послушание — основное требование, предъявляемое к такому ребенку. Автоматическое выполнение полезных навыков объявляется идеалом всего воспитания.

В наше время идею дрессировки глубоко отсталых детей обосновывают обычно теорией воспитания, опирающейся на учение об условных рефлексах, т. е. именно на ту часть воспитательного процесса, которая по физиологической основе одинакова у животных и человека. Идеалом такого воспитания является точная стандартизация и правильное чередование всех внешних раздражителей, действующих на ребенка, и автоматический рефлекторный ответ с его стороны. Само собой разумеется, что нельзя преуменьшать значение чисто рефлекторных, автоматических моментов в воспитании вообще и в воспитании глубоко отсталого ребенка в частности. Больше того, их роль в воспитании глубоко отсталого ребенка, несомненно, весьма значительна и намного превышает роль этого момента в воспитании нормального ребенка. Но попытка исчерпать и опереть все воспитание глубоко отсталого ребенка на выработку автоматически, рефлекторно

действующих навыков — столь же ложная и ошибочная идея, как попытка свести к формированию условных рефлексов воспитание ребенка в первые и решающие три года жизни. Как уже сказано, такое воспитаиие находится в вопиющем противоречии с раскрытым в формуле К. Бюлера содержанием начальных этапов развития — с процессом становления человека. Когда современные сторонники рефлекторного воспитания глубоко отсталых детей пытаются все воспитание опереть на автоматизацию, они совершают такую же ошибку, какую совершает рефлекторная теория воспитания ребенка раннего возраста. Глубоко отсталый ребенок, овладевающий начатками мышления, человеческой речью, примитивными формами труда, должен и может получить от воспитания нечто качественно иное, чем просто фонд автоматических навыков.

Мы не будем подробно критически рассматривать те основы, на которых строится изложенный в книге опыт. Мы уже указали на его исторически обусловленный двойственный характер. Поэтому неудивительно, что мы найдем в книге, наряду с подлинно современным, и много отжившего, принадлежащего уже другой исторической эпохе. В частности, это в наибольшей степени относится к главам, в которых трактуется проблема сенсомоторного воспитания как более или менее искусственной тренировки отдельных органов.

Мы укажем только на один основной момент, который может сыграть роль принципиального дополнения и придать должное освещение изложенному в книге опыту. Речь идет о социальной природе воспитания и о роли коллектива в воспитании глубоко отсталого ребенка.

Новые исследования показали, что свободные коллективы глубоко отсталых детей формируются по чрезвычайно интересному принципу. Так, по наблюдениям В. С. Красусского, эти дети имеют тенденцию к образованию коллективов, куда входят индивиды с различным интеллектуальным уровнем. В выборе объекта социальных взаимоотношений, как говорит этот автор, существует некоторая закономерность. Наиболее частыми являются социальные взаимоотношения идиотов с имбецилами и имбецилов с глубокими дебилами и т. д.

Анализируя полученные данные, автор приходит к заключению: идиот и имбецил или имбецил и глубокий дебил есть те наиболее желательные социальные комбинации, к которым дети чаще всего прибегают. В социальном отношении происходит как бы взаимное обслуживание. Интеллектуально более одаренный приобретает возможность проявить большую социальную активность в отношении менее одаренного и активного. Последний же в свою очередь черпает в социальных взаимоотношениях с более одаренным и активным то, что ему еще недоступно, что нередко является неосознанным идеалом, к которому стремится интеллектуально недостаточный ребенок.

Само собой понятно, каким огромным воспитательным факто-

ром оказывается пребывание детей в коллективе с разным интеллектуальным уровнем и сотрудничество детей, образующих данный коллектив. В свободном коллективе, по мнению Красусского, где входящие не представляют собой простой суммы особенностей, характеризующих отдельных детей, и где каждый из входящих, как бы растворяясь в чем-то целом, приобретает новые качества и особенности, личность глубоко отсталых детей представляется в совершенно новом свете. Изучение свободной социальной жизни глубоко отсталых детей вскрывает с совершенно новой стороны биологически неполноценную личность идиота и имбецила, показывает возможности их развития. Изучение социальной жизни глубоко отсталых детей позволит подойти к проблеме интеллектуальной недостаточности с точки зрения социальной приспособляемости детей к окружающей жизни. Выдвинутый в последнее время Л. С. Выготским вопрос о социальной компенсации дефекта может быть в каждом данном случае вскрыт и детализирован только при наличии исчерпывающе и всесторонне понимаемой свободной социальной жизни изучаемых детей, полагает Красусский.

В этом смысле современная теория и практика воспитания глубоко отсталого ребенка подходят практически к решению тех проблем, которые в смутном виде уже чувствовали основоположники этого дела. Не кто иной, как Сеген, почти 100 лет назад говорил воспитателю о глубоко отсталом ребенке: «Если он постоянно лежит, посадите его; если он сидит, поставьте его; если он не ест сам, держите его пальцы, но не ложку во время еды; если он совсем не действует, возбуждайте все его мышцы к действию; если он не смотрит и не говорит, говорите ему и смотрите за него. Кормите его как человека, который работает, и заставьте его работать, работая вместе с ним; *будьте его волей, разумом, деятельностью...»* (1903, с. 74—75).

Путь развития глубоко отсталого ребенка лежит через сотрудничество, социальную помощь другого человека, *который вначале является его разумом, его волей, его деятельностью.* Это положение совершенно совпадает и с нормальным путем развития ребенка. *Путь развития глубоко отсталого ребенка лежит через общение и сотрудничество, через другого человека.* Именно поэтому социальное воспитание глубоко отсталых детей раскрывает перед нами такие возможности, которые с точки зрения только биологически обоснованного физиологического воспитания (как называл Сеген свою систему) могут показаться чистой утопией.

Идиот, напомним другое замечание Э. Сегена, в буквальном смысле слова значит «solitarius», одинокий: он действительно одинок со своим ощущением, без всякой интеллектуальной или моральной воли. «Физически—он не может, умственно—он не знает, психически—он не желает. Он бы и мог, и знал, если бы только он хотел; но вся беда в том, что он прежде всего не хочет..'» (1903, с. XXXVII—XXXVIII)

Ни одна из интеллектуальных способностей, говорил Сеген, не может считаться вполне отсутствующей у идиота, но у него нет умения свободно прилагать свои способности к явлениям нравственного и отвлеченного характера. Ему недостает той свободы, из которой рождается нравственная воля.

Современное научное исследование всецело оправдывает эту глубочайшую интуицию Сегена, который *основу идиотии* видел *в одиночестве.* Социальное воспитание и есть путь развития глубоко отсталого ребенка, путь, который основан на преодолении одиночества, составляющего самую сущность идиотии. В этом отношении Сеген справедливо сравнивал воспитание глубоко отсталых детей с обучением речи глухонемых. Ссылаясь на Я. Перейра, который в начале XVIII в. выдвинул идею обучения речи глухонемых детей, Сеген говорил: «Перейр стал на ту же точку зрения, на которой стою и я: он находит, что некоторые функции могут быть воссозданы там, где они отсутствуют; в этом отношении он был изобретателем в полном смысле слова. Возможность воспитания идиотов бесспорно основана на допущении, гораздо менее смелом, но аналогичном» (там же, с. 23). Мы сказали бы сейчас: аналогичном, но гораздо более смелом.

В этом отношении, как мы уже сказали, социальное воспитание глубоко отсталого ребенка является единственно состоятельным научным путем его воспитания. Вместе с тем оно единственно только и способно воссоздать отсутствующие функции там, где их нет из-за биологической неполноценности ребенка. Только социальное воспитание может преодолеть одиночество идиотии и глубокой отсталости, провести глубоко отсталого ребенка через процесс становления человека, ибо, по замечательному выражению Л. Фейербаха, которое может быть взято эпиграфом к учению о развитии ненормального ребенка, то, что абсолютно невозможно для одного, возможно для двух. Добавим: то, что невозможно в плане индивидуального развития, становится возможным в плане развития социального.

ПРОБЛЕМА УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ[1]

В проблеме умственной отсталости до последнего времени выдвигается на первый план в качестве основного момента интеллектуальная недостаточность ребенка, его слабоумие. Это закреплено в самом определении детей, которых называют обычно слабоумными или умственно отсталыми. Все остальные стороны личности такого ребенка рассматриваются как возникающие вторично в зависимости от основного интеллектуального дефекта. Многие склонны даже не видеть существенного отличия в аффективной и волевой сфере этих детей и детей нормальных.

Правда, это интеллектуалистическое направление, сводящее всю проблему умственной отсталости к слабоумию, уже давно встречало оппозицию со стороны многих исследований. Так, Э. Сеген указывал на то, что из всех недостатков этих детей самый главный—недостаток воли.

Расстройство воли, по его словам, гораздо важнее, чем все остальные физиологические и психические расстройства, взятые вместе. Воля—этот рычаг всех действий, всех способностей—отсутствует у умственно отсталого ребенка. В куполе вашего здания недостает замыкающего его камня. Все здание рухнет, если вы, удовольствовавшись только внешней отделкой и украшениями, удалитесь, не придав прочности вашей работе, т. е. не связав новых способностей, развитых вами в ученике, органической связью—свободной волей.

Но Э. Сеген, говоря о расстройствах воли как о главном недостатке этих детей, имеет в виду не только ту высшую ступень в развитии воли, которую он называет замыкающим камнем в куполе всего здания. Он полагает, что и самые основные, первичные, элементарные волевые побуждения глубочайшим образом нарушены у этих детей, что эта способность должна у них отсутствовать, и она действительно отсутствует. Эти дети совершенно лишены воли, и прежде всего интеллектуальной и моральной, но вместе с тем и той первичной воли, которая является не столько замыкающим камнем всего здания, сколько его фундаментом. Ни одна из интеллектуальных способностей не может считаться вполне отсутствующей у этих детей. Но у них нет умения свободно прилагать свои способности к явлениям нравственного и отвлеченного характера. Им недостает той свободы, из которой рождается нравственная воля. «Физически—он не может, умственно—он не знает, психически—он не желает. Он

бы и мог, и знал, если бы только он хотел; но вся беда в том, что он прежде всего не хочет. .» (1903, с. XXXVII—XXXVIII).

Таким образом, начальные и конечные звенья всей цепи развития, от первоначального низшего момента до высших функций воли, глубоко недоразвиты у этих детей.

Однако эта точка зрения, давно высказанная, существенно не повлияла на развитие научных представлений о природе умственной отсталости. Как уже сказано, развитие этих взглядов протекало преимущественно в узкоинтеллектуалистическом направлении и исходило все время из слабоумия как из основного источника при объяснении проблемы умственной отсталости.

В последнее время мы наблюдаем, как на смену интеллектуалистической трактовке проблемы приходит новая теория, пытающаяся поставить во главу угла расстройство в области аффективной жизни отсталых детей. Эти попытки, думается нам, имеют двойной источник.

С одной стороны, проблема слабоумия, главным образом не врожденного, а приобретенного, подверглась за последнее десятилетие коренному пересмотру в современной психопатологии. В то время как раньше понятие слабоумия ограничивалось и исчерпывалось чисто интеллектуальным дефектом, в настоящее время, при более глубоком изучении различных форм слабоумия, это понимание оказалось недостаточным. Наблюдения над слабоумными при шизофрении, эпидемическом энцефалите привели к необходимости ввести такое понятие, как аффективная деменция, деменция побуждения и т. д. Судьба паралитиков, лечащихся малярией и восстановивших частично или полностью свои интеллектуальные способности, также поставила вопрос об обратимости приобретенного слабоумия и роли внеинтеллектуальных факторов в происхождении деменции. Все это, вместо взятое, заставило исследователей выйти за ограниченные пределы интеллектуальной сферы и искать объяснения природы слабоумия в области более широких связей и зависимостей психической жизни, в которой коренятся, по-видимому, условия, ближайшим образом определяющие и самую интеллектуальную деятельность.

С другой стороны, навстречу этому клиническому пересмотру проблемы слабоумия идет современная экспериментальная психология, которая привела на наших глазах проблему аффективной и волевой жизни в совершенно новое состояние. Исследования аффекта и действия, получившие впервые возможности широкого систематического эксперимента, сумели установить ряд закономерностей, управляющих этой стороной нашей психики, и показать их первостепенное значение для всей психической жизни в целом, и в частности для интеллектуальных функций. Это тоже не могло не привести к преодолению интеллектуалистической точки зрения в учении о слабоумии и не заставить исследователей искать объяснение детского слабоумия в области более широких связей психической жизни, выходящей далеко за пределы собственно интеллекта. Как говорит В. Келер, нигде интеллекту-

ализм не оказывается столь несостоятельным, как в области проблемы интеллекта.

Таким образом, возникла потребность подвергнуть слабоумных детей более широкому психологическому исследованию и выяснить зависимость их умственных дефектов от общих нарушений психической жизни, и в первую очередь от аффективных расстройств.

Наиболее полное выражение обеих тенденций, исходящих со стороны клинической психиатрии и со стороны экспериментальной психологии, мы находим в недавно опубликованной работе К. Левина, который попытался впервые систематически разработать динамическую теорию детского слабоумия. Как всегда бывает в этих случаях, новое направление, возникающее как реакция на господствовавшие прежде взгляды, верно оценивает ограниченность, недостаточность старых воззрений, пытается вести исследование в более широких областях психической жизни, правильно подчеркивает, что слабоумие не есть изолированное заболевание интеллекта, а охватывает личность в целом. Но вместе с тем оно пытается перегнуть палку в другую сторону и отрицает за интеллектуальным дефектом почти всякое значение при объяснении природы умственной отсталости.

Совершенно справедливо упрекая прежнюю теорию в неплодотворности ее построений, в отсутствии позитивной характеристики особенностей личности умственно отсталого ребенка, новая теория сама склонна характеризовать интеллект такого ребенка главным образом с негативной стороны.

Новая теория, родившаяся в недрах немецкой структурной психологии, исходит из того понимания природы интеллектуального акта, которое было развито Келером в известном исследовании интеллекта человекоподобных обезьян. Сущность этого акта, по Келеру, заключается в изменении структур видимого поля. Образы, воспринимавшиеся прежде как изолированные целые, образуют в результате этого акта единую замкнутую структуру. Несамостоятельные части каких-либо целых становятся самостоятельными или связываются с другими частями других целых в новые структуры. Короче говоря, структуры поля скачкообразно изменяются, происходит группировка отдельных целых внутри них.

Сведя, таким образом, интеллектуальный акт к изменению структур, новая теория заключает, что сам по себе интеллектуальный акт у слабоумного ребенка обнаруживает во всех основных свойствах ту же самую природу, что и у нормального. Нельзя сказать, чтобы слабоумный не воспринимал структур или чтобы они были у него менее ясно выражены. Нельзя даже утверждать, что его интеллектуальные процессы менее интенсивны. Иногда они даже производят впечатление более интенсивных, чем у нормального ребенка. Совершенно так же, как у нормального ребенка и у антропоида, интеллектуальный акт у слабоумного заключается в изменении структурных отношений в поле.

Новая теория соглашается признать только две особенности, отличающие интеллект слабоумного от интеллекта нормального ребенка. Первое (чисто внешнее) различие состоит в следующем: типичные для интеллекта изменения структур возникают у слабоумных детей не при тех условиях, что у нормальных детей того же возраста, но при более легких и примитивных задачах. Второе качественное различие заключается в том, что слабоумный ребенок мыслит более конкретно и наглядно, чем нормальный.

Мы видим, таким образом, что на смену интеллектуалистической теории слабоумия выдвигается новая, которая не только видит свою цель в преодолении интеллектуализма, но и пытается свести на нет значение интеллектуального дефекта как такового при объяснении природы детского слабоумия.

Различия в интеллекте слабоумного и нормального ребенка оказываются несущественными, природа интеллектуального процесса оказывается идентичной у обоих, следовательно, не в области интеллекта следует искать причины, объясняющие своеобразие умственно отсталых детей по сравнению с нормальными, наоборот, их незначительные отличия в области умственных процессов сами должны получить объяснение из аффективных расстройств. Возникает положение, обратное тому, которое имело место при господстве интеллектуалистической теории детского слабоумия. Если последняя была склонна видеть центр проблемы слабоумия в интеллектуальном дефекте и рассматривать остальные особенности личности умственно отсталого ребенка, в том числе и аффективное расстройство, как вторично вытекающие из основного дефекта ума, новая теория пытается в центр проблемы выдвинуть аффективные нарушения, не только отодвигая к периферии интеллектуальную недостаточность, но даже стремясь вывести ее из центральных расстройств аффекта и воли. Таково в кратких чертах современное положение вопроса о природе умственной отсталости.

Всякий исследователь сталкивается в этой области с двумя полярно противоположными воззрениями, из которых одно пытается вывести природу умственной отсталости из интеллектуального дефекта, а другое — из нарушений аффективной сферы. Оба направления ставят вопрос альтернативно: «или — или». Поэтому сколько-нибудь систематические исследования и особенно все попытки теоретически осознать и обобщить научные данные в этой области должны направить внимание на кардинальный пункт всей проблемы, который разделяет современные теории детского слабоумия на два лагеря. Однако простое сопоставление интеллекта и аффекта слабоумных детей еще не в состоянии решить проблемы умственной отсталости. Необходимо уяснить самое важное и основное, а именно: отношение того и другого, связь и зависимость, существующие между аффективными и интеллектуальными дефектами у отсталых детей.

Вопрос об отношении аффекта и интеллекта при умственной отсталости и должен поэтому встать в центр нашего исследова-

ния, задача которого — развитие и построение рабочей гипотезы о природе детского слабоумия. Для осуществления этой задачи в нашем распоряжении имеется только путь критических и теоретических исследований тех клинических и экспериментальных данных, которыми располагает современная наука.

Так как интеллектуалистическая теория умственной отсталости широко известна, мы можем ее подробно не излагать, но сжато изложим фактические образцы антиинтеллектуалистических тенденций, динамическую теорию детского слабоумия, развитую Левином. Эта теория, как сказано, пытается ответить на вопрос о природе умственной отсталости не прямым путем исследований интеллекта слабоумных детей, но путем экспериментального изучения их воли и потребностей. Эти исследования, направленные на изучение глубочайших основ личности, могут открыть истинные причины интеллектуальных расстройств у детей. В качестве фактической основы новая теория опирается на экспериментальные исследования процессов психического насыщения и влияния неудовлетворенной потребности (возвращение к прерванному действию) и процессов замещения неудовлетворенных потребностей другими действиями. К чему же приводят эти исследования с фактической стороны?

Первое исследование показывает, что в процессах психического насыщения у умственно отсталых детей в возрасте 8—11 лет не наблюдается никаких существенных отличий от нормальных детей в скорости насыщения. Опыты отрицают установившийся взгляд, согласно которому умственно отсталые дети обладают меньшей работоспособностью, чем нормальные. Однако слабоумные дети обнаруживают типические различия в протекании самого процесса насыщения; у них гораздо чаще возникают паузы и побочные действия в процессе работы вследствие конфликта между желанием продолжать работу и наступающим насыщением. Ребенок или занят своей задачей, или целиком прерывает работу паузой либо другим занятием.

Нормальный ребенок отвечает на конфликт гораздо мягче, эластичнее, с помощью более постепенных и связных переходов. Он находит пути компромиссного решения конфликта, что позволяет ему не прерывать немедленно начатую работу. Поведение слабоумных детей в этой ситуации имеет гораздо более оборванный характер и подчиняется закону «или — или». В функциональной косности и скованности, тугоподвижности психического материала состоит одно из фундаментальных отличий отсталых детей.

Сходные выводы дает и второе исследование прерванного действия. Как известно из опытов над нормальными детьми, всякая деятельность предполагает наличие аффективного побуждения, которое находит разряд вместе с окончанием прерванного действия. Если ребенка прерывают, не давая закончить начатую работу, и занимают его другой какой-либо деятельностью, то у него возникает тенденция возвратиться к прерванному действию. Это указывает на то, что неудовлетворенная потребность продол-

жает действовать и побуждает ребенка закончить оборванное действие. Опыты показали, что тенденция возвращения к прерванному действию у отсталых детей обнаруживается еще ярче, чем у нормальных. Если у нормальных детей в опытах М. Овсянкиной упомянутая тенденция обнаружилась в 80%, то при тех же условиях у отсталых детей она проявилась в 100%. Следовательно, и здесь отсталые дети не только не показали слабости по сравнению с нормальными, но в известном смысле обнаружили более сильно выраженную тенденцию того же рода, которая в менее выраженной форме наблюдается и у нормальных детей.

Наконец, третье исследование было посвящено вопросу о заместительных действиях у отсталых детей. Из опытов над нормальными детьми известно: если вслед за прерванным, неоконченным действием ребенку дается другое действие, стоящее в той или иной связи с основным действием, новое действие легко замещает основное, т. е. приводит к удовлетворению потребности, не получившей разряда при оборванном действии. Это выражается в том, что ребенок после заместительного действия не обнаруживает больше тенденций возвращаться к прерванному действию.

Сравнение слабоумных детей с нормальными в этом отношении показало: 1) в тех условиях, при которых у нормальных детей действия играли замещающую роль и возвращение к прерванному действию упало с 80 до 23%, у отсталых детей возобновление прерванного действия упало со 100 только до 94%; 2) возможность замещения одного действия другим оказалась, таким образом, у отсталых детей близкой к нулю. Замещение у этих детей возможно только в случае, если основное и замещающее действия почти идентичны. Например, если вместо задачи нарисовать животное дается в качестве замещения задача нарисовать еще раз то же самое животное или вместо задачи построить мост из камня—построить другой мост из камня. Даже при такой чрезвычайной близости основного и замещающего действий тенденция возвращения к прерванному действию упала незначительно (до 86%).

Таким образом, возможность замещения в области аффективного побуждения оказалась у умственно отсталых детей гораздо более ограниченной и слабовыраженной, чем у нормальных.

Если указанные экспериментальные данные сопоставить с наблюдениями над повседневным поведением умственно отсталых детей, то окажется, что эти наблюдения частично совпадают с результатами экспериментов, а частично резко противоречат им. Склонность отсталого ребенка держаться раз принятой цели, косность и тугоподвижность его побуждений, проявляющихся часто в педантичности, как будто подтверждает то, что было найдено экспериментально. Но в то же время отсталый ребенок, по наблюдениям, легко отвлекается от начатого дела, не закончив его, легко удовлетворяется неполноценным и незаконченным решением задачи. К. Готшальд показал, что эти дети легко

удовлетворяются более простым действием, если первоначальная задача для них трудна. Таким образом, оказывается, что слабоумный ребенок обнаруживает одновременно и особую косность, и фиксированность, которые исключают для него возможность заместительных действий, но вместе с тем он сохраняет ясно выраженную тенденцию к замещению трудных действий более легкими и примитивными способами деятельности.

Таковы фактические данные, лежащие в основе общей теории личности умственно отсталого ребенка. Эта теория исходит, кроме указанной выше фактической основы, из учения об индивидуальных различиях, характеризующих ту или иную личность.

К. Левин выделяет троякого рода различия, образующие индивидуальную характеристику человека. На первом месте он ставит различия в структуре личности. Люди отличаются друг от друга прежде всего по степени дифференцированности структур. Отличие ребенка от взрослого в первую очередь сказывается в гораздо меньшей дифференцированности отдельных сфер психической жизни и отдельных психических систем. Там, где личность взрослого человека обнаруживает достаточно дифференцированные фамильные, профессиональные и другие сферы в интересах и деятельности, различные слои в структурном построении, личность ребенка обнаруживает гораздо менее дифференцированные, динамически более сильные* и единые структуры.

Второе отличие касается уже не степени дифференцированности, а характера построения самой структуры. Общая структура может быть более или менее гармоничной. Различные сферы личности могут быть объединены друг с другом и отграничены друг от друга различным образом. Для структуры личности не безразлично, как происходит отграничение отдельных областей психической жизни, в какой части развитие сильнее и в какой слабее. Пример расщепления личности может служить образцом совершенно своеобразного построения структуры личности.

На второе место Левин ставит различия в психическом материале и состоянии психических систем. Сам психический материал, который подвергается структурной дифференциации, может отличаться у отдельных людей различной степенью мягкости, эластичности, твердости или текучести. Младенец, например, отличается от взрослого человека не только меньшей дифференцированностью, но и особыми свойствами психического материала, прежде всего их крайней мягкостью и текучестью. Затем, особенности психического напряжения в той или иной системе должны характеризовать свойства психического материала как такового. Напряжение может нарастать медленнее или быстрее.

* Л. С. Выготский, следуя терминологии К. Левина, вероятно, имел в виду более устойчивые, менее подвижные, менее пластичные структуры в плане динамичности.— *Примеч. ред.*

Кроме отличий, которые существуют в этом отношении в той или иной ситуации у каждого человека, и известных особенностей психического материала, присущих ему вообще, у одной и той же личности свойства материала оказываются неодинаковыми в разных системах. Например, в области нрреальности обнаруживается большая текучесть и подвижность систем так же, как и между более ранними и более поздними сферами психической жизни личности. Поэтому при сравнении свойств психического материала необходимо брать гомологичные части личности детей.

Наконец, на третьем месте Левин ставит различия в содержании и значении систем. При одинаковой структуре личности и при одинаковых свойствах материала значение и содержание соответствующих психических систем могут быть различными у китайского ребенка и у русского. Содержание целей и идеалов, значение отдельных областей жизни также различны у разных детей. Эти индивидуальные особенности в гораздо большей степени, чем первые две группы, обнаруживают зависимость от специфических исторических условий.

Если попытаться объяснить природу умственной отсталости с точки зрения изложенных выше фактических результатов экспериментальных исследований и только что изложенных теоретических соображений, необходимо выяснить коренные специфические отличия структуры личности умственно отсталого ребенка от нормального. Оказывается, что отсталый ребенок обнаруживает гораздо меньшую дифференцированность психической жизни, чем нормальный ребенок соответствующего возраста. Не только его умственный возраст ниже возраста нормального ребенка тех же лет, но и в целом умственно отсталый более примитивен, инфантилен. По степени недифференцированности он напоминает ребенка более младшего возраста. Все то, что обозначают термином «инфантилизм», связано, по мнению Левина, прежде всего с недостаточной дифференцированностью психической жизни.

Далее, отсталый ребенок кажется по сравнению с нормальным гораздо более зрелым в смысле меньшей динамичности, подвижности своих психических систем и большей их твердости, ломкости. Если по степени дифференцированности он напоминает ребенка более младшего возраста, то по свойствам психического материала напоминает скорее ребенка старшего возраста[2]. Из этих двух основных особенностей слабоумного ребенка Левин выводит почти все существенные, характерные черты детей этого типа. Их педантичность и фиксированность на определенной цели вытекают из меньшей подвижности их психического материала. Этим же объясняется и парадоксальное отношение слабоумного ребенка к заместительным действиям. Какое-либо действие может приобрести замещающие функции по отношению к другому действию, если соответствующие им динамические системы «а» и «б» образуют как бы несамостоятельные части единого динамического целого.

Если принять это, станет понятно, что для отсталого ребенка решающее значение в возникновении заместительных функций какого-либо действия приобретает характер самого перехода от одного действия к другому. Если второе действие задается ребенку как совершенно новый опыт, то при прочих равных условиях заместительные функции испытуемого окажутся гораздо ниже, чем при условии, когда это второе действие развивается из первого. Во втором случае обеспечивается то образование единой динамической системы, которое необходимо для того, чтобы одно действие могло являться замещением для другого. У нормальных детей достаточно определенной степени сходства обеих задач, чтобы обе динамические системы связались между собой. Не то у умственно отсталых детей. Для них вторая задача является чем-то совершенно новым и не связанным с предшествующей. Только если вторая задача развивается сама собой, ситуационно и спонтанно из первой, она приобретает значение замещающего действия, так как динамически объединяется с побуждением, возникшим при первой задаче.

Тугоподвижность психических систем у отсталого ребенка при известных обстоятельствах может привести к тому, что заместительная функция будет обнаруживаться не слабее, а сильнее, чем у нормального ребенка. Если с помощью каких-либо средств удастся поставить вторую задачу в динамическую связь с первой, то заместительное значение второго действия проявится у слабоумного ребенка особенно ярко.

Материал психических систем и его особенности у отсталого ребенка непосредственно связаны с возникновением структур и их особенностями. Слабоумный ребенок в гораздо большей степени, чем нормальный, обнаруживает тенденцию к тому, что К. Левин называет законом «или—или». При твердости и косности психического материала этот ребенок обнаруживает склонность к сильным динамическим структурам, единым и нерасчлененным. Поэтому его психические системы оказываются или целиком разграниченными, или целиком слитыми одна с другой. Слабоумный ребенок не обнаруживает тех ступенчатых, связных и постепенных переходов между абсолютной разделенностью и абсолютным слиянием психических систем, тех эластичных и подвижных отношений между ними, которые мы наблюдаем у нормального ребенка. Это Левин считает одной из фундаментальных особенностей умственно отсталого ребенка, которая объясняет часто встречающиеся противоречия в его поведении.

Склонность к структуре, объединяющейся по закону «или—или», определяет и отношение отсталого ребенка к окружающему миру. Слабоумный ребенок в гораздо большей степени, чем нормальный, может находиться или в одной, или в другой ситуации. Отдельные ситуации представляют для него гораздо более раздельное и замкнутое целое, чем у нормального. Он становится беспомощным, когда задача требует от него какой-либо связи между отдельными ситуациями или одновременного

участия в двух ситуациях. Из-за этого отсталый ребенок обнаруживает бо́льшую выдержку и энергию в преследовании определенной цели, бо́льшие силы и концентрированность внимания на одном поле, чем нормальный. Но если благодаря внешним влияниям изменяется ситуация, то в силу того же закона «или — или» он гораздо легче, чем нормальный ребенок, переходит в новую ситуацию и совершенно оставляет старую. Поэтому умственно отсталый ребенок чрезвычайно чувствителен к внешним моментам, которые легко разрушают прежде всего близкую ситуацию и создают новую. Наконец, из этих особенностей аффективной динамики отсталого ребенка Левин выводит и важные отличия его интеллекта: интеллектуальную недостаточность, или дефект, конкретность, интеллектуальную малоподвижность и общий инфантилизм при сохранной способности восприятия.

Особенности аффективной сферы отсталого ребенка, найденные Левином, объясняют, по его мнению, особенности интеллектуальных процессов этого ребенка. Суть интеллектуального акта, как мы видели, в том, что два разделенных между собой факта становятся несамостоятельными частями единого целого или первичное единое целое расщепляется на относительно самостоятельные области. В зависимости от этого и происходит изменение структуры всего поля. Ясно, что недостаточная общая подвижность психических систем должна затруднять интеллектуальный акт этого рода, так как она решает изменения структурных целых в поле.

Опытные данные говорят о том, что умственно отсталый ребенок оказывается наиболее несостоятельным перед такой задачей, которая требует подвижности, изменчивости, перегруппировки структурных отношений. Эти задачи наталкиваются на твердость и неподвижность однажды возникшей структуры, с одной стороны, и на недостаточную подвижность психических систем — с другой. Отсталый ребенок обнаруживает гораздо более прочные, косные и замкнутые в себе структуры, чем нормальный. Эта же недостаточная подвижность психических систем должна привести к тому, что образование слабых изменчивых структур будет затруднено.

Мы видели, что недостаточная дифференцированность личности отсталого ребенка равняет его с нормальным ребенком более младшего возраста, а, как известно, конкретность и примитивность мышления составляют отличительные свойства младшего возраста. Трудности, которые обнаруживает слабоумный ребенок в области абстрактного мышления, сохраняются, однако, и в том возрасте, когда нормальный ребенок уже оставляет позади себя конкретность и примитивность мышления. Конкретность мышления слабоумного ребенка означает, что каждая вещь и каждое событие получают для него свое значение, т. е. определенную ситуацию. Он не может выделить их как самостоятельные части независимо от ситуации. Поэтому абстрагирование, т. е. образова-

ние группы и обобщение ее на основании известного существенного родства между предметами, крайне затруднено у ребенка. По своей сути абстракция требует некоторого отграничения от ситуации, которая целиком связывает отсталого ребенка. Особенно трудны для него обобщения, требующие наибольшего отвлечения от ситуации и располагающиеся в связях фантазии, понятий и ирреальности.

Самой существенной чертой этих детей Левин считает отсутствие фантазии. Это не означает, что они лишены представлений. Дети часто обладают хорошей памятью на конкретные факты. Но вместе с тем их мышление лишено воображения, так как в нем отсутствует та подвижность, которая требуется в качестве предпосылки для всей деятельности воображения. Исследования фантазии слабоумных детей с помощью тестов Г. Роршаха целиком подтверждают ее бедность. Абстрактное мышление, как и воображение, требует особенной текучести и подвижности психологических систем, и естественно поэтому, что обе эти области особенно недоразвиты у слабоумного ребенка.

Остановимся еще на одном вопросе, непосредственно относящемся к центральной проблеме нашего исследования, именно на проблеме восприятия умственно отсталого ребенка. Недостаточная дифференцированность психологических систем у отсталого ребенка приводит, наряду с конкретностью и примитивностью его мышления, также к недостаточной дифференцированности воспринимаемого и переживаемого мира. Расчленение и дифференцированность психической жизни обеспечивают богатство способов восприятия действительности, которыми располагает личность. При недостаточной дифференцированности личности мир восприятий и переживаний у отсталого ребенка оказывается также гораздо более однообразным, косным и застывшим, чем у нормального ребенка соответствующего возраста. В определенном смысле существует функциональная эквивалентность между более высокой степенью дифференцированности личности и ее большей подвижностью в каких-то ситуациях и задачах. Иначе говоря, характер восприятия действительности определяет и характер действий по отношению к ней.

Нормальный ребенок располагает возможностью произвольно изменять воспринимаемое поле. Это связано со способностью произвольно концентрировать внимание на отдельных сторонах и моментах ситуации. Недостаточная дифференцированность личности отсталого ребенка приводит к недоразвитию произвольного внимания. В этом смысле недифференцированность личности играет бóльшую роль, чем свойства психического материала. Это подтверждается тем, что с возрастом отсталый ребенок приобретает бóльшую подвижность, так как степень дифференцированности его личности возрастает, как и у нормального ребенка (хотя не в тех же пределах и не теми же темпами), в то время как свойства психического материала такого ребенка существенно не изменяются.

Этим мы можем ограничиться в изложении динамической теории Левина и перейти к критическому исследованию фактов и теоретических принципов, лежащих в ее основе

Динамическая теория умственной отсталости представляет, несомненно, огромный интерес и продвигает все учение об умственной отсталости вперед Она ставит вопрос об умственной отсталости не только в узких рамках интеллектуалистической теории, но и в широких рамках теории психической жизни вообще Этим самым динамическая теория, сама того не сознавая, несмотря на заблуждения, закладывает один из основных камней, на котором должно быть построено все современное учение о детском слабоумии Краеугольный камень образует идею единства интеллекта и аффекта в развитии нормального и слабоумного ребенка Сама эта идея в скрытом и неразвернутом виде содержится в новой теории, с логической необходимостью вытекает из всего построения теории, ее экспериментального обоснования, но все же остается совершенно не осознанной в ее истинном значении

В этом содержатся уже все положительные и отрицательные стороны рассматриваемой теории· все положительное связано с наличием основной и краеугольной идеи, все отрицательное — с тем, что эта идея остается неосознанной и не доведенной до конца Существенные недостатки динамической теории прежде всего в том, что проблема интеллекта и проблема аффекта ставятся и разрешаются антидиалектически, метафизически, вне идеи развития Это отчетливее всего видно в той части теории, которая посвящена проблеме интеллекта

Определяя природу интеллекта, Левин довольствуется тем содержанием этого понятия, которое может быть введено на основании известных исследований Келером интеллекта человекоподобных обезьян Таким образом, интеллект берется не в его высших и развитых формах, а в самых начальных, примитивных и элементарных, и то, что характеризует природу интеллекта на этой низшей ступени, принимается и выдается за сущность мышления Все многообразное и богатое развитие интеллекта ребенка остается вне внимания исследователей Природа интеллектуального акта предполагается метафизически неизменной То, что образует природу интеллектуального акта в его низшей форме, в начале его развития, в доисторический период его существования, в зоологической форме его проявления, принимается за неизменную сущность интеллекта, который остается всегда равен самому себе и тождествен на всем протяжении развития. Все историческое развитие человеческого мышления — от первого слова, произнесенного человеком, до высших форм понятийного мышления, — оказывается, ничего не могло изменить в природе интеллектуального акта или внести нового в эту природу Ведь определение, которое дает интеллекту Левин, одинаково относится к шимпанзе, к ребенку, к взрослому человеку Естественно, если из интеллекта вынести за скобки только то

общее, что ему присуще на всех ступенях развития, мы можем, без всякого сомнения, пополнить ряд образов Левина—шимпанзе, ребенка, взрослого человека—еще одним звеном, включившимся в него,—умственно отсталого ребенка.

Что по природе интеллект умственно отсталого ребенка не стоит ниже интеллекта шимпанзе и обнаруживает те существенные для интеллекта особенности, которыми обладает человекоподобная обезьяна, об этом вряд ли может идти спор. Но прием рассуждений, который примеияет Левин, совершенно лишает всякой ценности его выводы. Какая цена, в самом деле, его заключению о том, что интеллектуальный акт слабоумного ребенка по природе не отличается от интеллектуальиого акта нормального ребенка, если при определении природы этого интеллектуального акта в качестве единицы нзмерения, психологического эталона берется интеллектуальная операция обезьяны? В сущности слова Левина означают не то, что он хотел сказать. Он меньше всего показывает, что интеллект слабоумного ребенка по природе ничем существенным не отличается от интеллекта нормального ребенка. Он только доказал, что интеллект слабоумного ребенка по природе не отличается от интеллекта шимпанзе. Если учесть, далее, что природа интеллектуального акта остается для Левина неизменной на протяжении развития ребенка, то станут понятными пустота и бессодержательность уравнивания интеллекта слабоумного и нормального ребенка. Сама постановка проблемы вне идеи развития, рассмотрение интеллекта как метафизически неизменной сущности, которая уже на первых ступенях развития полностью содержит в себе всю характеризующую ее природу, уже неизбежно приводят к этому уравниванию. Это становится особенно ясным, если проследить, как Левин ставит проблему интеллекта и аффекта. Обе проблемы оказываются у него не в одинаковых условиях, хотя, как мы увидим ниже, н проблему аффекта он ставит столь же антндиалектически и метафизически, как и проблему интеллекта, но все же есть существенное различие между постановкой одной и другой проблемы.

В то время как Левин изучает аффект расчлененно, различая особенности, присущие материалу динамических систем, структуре этих систем, значению этих систем, расчленяя далее эти отличительные особенности аффекта на более конкретные и частные разновидности, интеллект он берет суммарно, как единое, однообразное, гомогенное нерасчлененное целое, как нечто преформированное, не способное не только изменяться в развитии, но и не содержащее в себе никаких внутренних расчленений, проистекающих из сложности построения и функционирования интеллектуальной деятельности. При этом Левин упускает из виду и ту несомненную зависимость, которая существует между интеллектуальным и аффективным процессами и которая была открыта даже на самых элементарных формах интеллекта, наблюдаемых и изучаемых Келером у обезьян. Сам Келер неоднократно

замечает огромную подверженность интеллектуальной операции шимпанзе аффективной тенденции. В зависимости интеллектуальной операции от актуального аффекта Келер справедливо видит одну из существеннейших черт этой примитивной ступени в развитии интеллекта.

К. Коффка, анализируя опыты Келера, обращает также внимание на то, что разумные действия обезьяны не могут быть названы волевыми действиями, но остаются по динамической природе всецело в плоскости инстинктивного сознания. Есть ли какой-нибудь смысл действие шимпанзе называть волевым действием? Коффка показывает, что разумные действия шимпанзе находятся на противоположном полюсе по отношению к волевым действиям. Очевидно, эти примитивные формы интеллектуальной деятельности как-то иначе связаны с аффектом и волей, чем разумные действия человека. В частности, недооценка этой стороны дела и привела Келера к ложному отождествлению действий шимпанзе с употреблением орудия человеком. Очевидно, в ходе развития меняются и совершенствуются не только интеллектуальные функции, но и отношение интеллекта и аффекта.

В этом гвоздь всего вопроса. Мы к нему вернемся ниже. Сейчас мы хотели бы показать, что Левин, рассматривая проблему аффекта в гораздо более расчлененном и аналитическом виде, чем интеллекта, все же всецело сохраняет метафизический и антидиалектический характер анализа и в этом вопросе. Аффективные процессы, возникающие из истинных потребностей и неистинных* потребностей и связанной с ними побудительной динамической тенденции, рассматриваются Левином как нечто изначальное и не зависящее от психической жизни в целом. Он знает только одностороннюю зависимость. Все в психической жизни зависит от ее динамической основы. Но Левин не видит второй стороны зависимости, того, что сама динамическая основа изменяется в ходе развития физической жизни и, в свою очередь, обнаруживает зависимость от тех изменений, которые претерпевает сознание в целом.

Он не знает того диалектического правила, что в ходе развития причина и следствие меняются местами, что раз возникшие на основе известных динамических предпосылок высшие психические образования оказывают обратное влияние на породившие их процессы, что в развитии низшее сменяется высшим, что в развитии изменяются не только сами по себе физиологические функции, но в первую очередь изменяются межфункциональные связи и отношения между отдельными процессами, в частности между интеллектом и аффектом. Левин рассматривает аффект вне развития и вне связи с остальной психической жизнью. Он предполагает, что место аффекта в психической жизни остается неизменным и постоянным на всем протяжении развития и что, следовательно, отношения интеллекта и аффекта есть констан-

* У К. Левина «квазипотребности».— *Примеч. ред.*

тная величина. На деле же Левин берет только частный случай из всего многообразия фактически наблюдающихся в развитии отношений между интеллектом и аффектом, частный случай, относящийся к закономерностям именно на низших и самых примитивных ступенях развития, и этот частный случай возводит в общий закон.

Верно, что в самом начале развития интеллекта имеется момент, в котором предполагаемая Левином общая закономерность проявляется как господствующая. На начальных ступенях развития интеллекта действительно обнаруживается его более или менее непосредственная зависимость от аффекта. Но так же точно, как совершенно незаконно определять природу интеллекта по начальным, элементарным формам, которые избирает Левин, невозможно принимать отношения между интеллектом и аффектом, существующие на ранней ступени развития, за нечто неизменное и постоянное, за нечто типическое и закономерное для всего процесса развития. Как мы уже упоминали, В. Келер справедливо замечает, что нигде интеллектуализм не оказывается столь несостоятельным, как в теории интеллекта. До последнего времени несостоятельность интеллектуализма обнаруживали главным образом тогда, когда интеллектуалистическую точку зрения пытались применять к объяснению природы аффектов и воли. Но Келер не без основания утверждает, что эта точка зрения оказывается еще более порочной, когда ее пытаются применить к анализу самого интеллекта и, таким образом, вывести природу интеллекта и его развития из него самого. Левин избежал этого упрека, поскольку он пытается вывести интеллект и его природу из особенностей аффективной жизни. Но он при этом впадает в две другие не менее серьезные методологические ошибки.

Как и большинство представителей структурной психологии, Левин склонен отрицать, сам того не сознавая, наличие всех специфических закономерностей, присущих мышлению. Верно, что интеллект нельзя полностью объяснить из него самого, что он построен и действует не по законам мышления, так как не является искусственно созданным мыслью человека образованием, а представляет естественно развившуюся функцию человеческого мозга, функцию человеческого сознания. Но верно и то, что при изучении интеллекта и его особенностей невозможно игнорировать специфические закономерности мышления и принимать их за простое зеркальное отображение закономерностей, господствующих в аффективной сфере, или тень, отбрасываемую аффектом.

Вероятно, и это самое главное, Левин, избегая опасности интеллектуализма, попадает в другую опасность, совершенно аналогичную первой. В учении о воле он впадает в волюнтаризм. Между тем мы могли бы с полным правом применить к волюнтаризму то, что сказано Келером об интеллектуализме, и утверждать, что нигде волюнтаризм не обнаруживает в такой мере своей несостоятельности, как в учении о воле. Так же точно, как нельзя природу мышления вывести из него самого, игнорируя

всю историю мышления, систему связей, зависимостей и отношений, в которых только и возникает мышление, нельзя вывести природу воли из нее самой, игнорируя сознание в целом и все те сложнейшие связи и зависимости, в которых фактически только возникает и развивается человеческая воля.

В сущности методологический порок интеллектуализма и волюнтаризма один и тот же—метафизичность обоих учений, которая присуща им в одинаковой мере. Основной грех интеллектуализма в том, что интеллект рассматривается как изначальная, неизменная и самобытная сущность вне реальной истории его развития и вне реальных условий его функционирования. Основной порок волюнтаризма тот же. Он рассматривает волю, эту первоначальную динамическую основу психической жизни, так же, как самобытную, изначальную и автономную сущность, изолированную от реальных условий его существования и не подвергающуюся никаким изменениям в ходе развития.

Таким образом, критический анализ динамической теории детского слабоумия заставляет нас сделать вывод, что общая несостоятельность теории интеллекта и теории воли, как они представлены в современной структурной психологии, обусловливает и несостоятельность частной теории Левина. Но в теории Левина, как мы уже сказали, и особенно в ее экспериментальной основе, содержится в высшей степени ценное ядро, которое мы должны вышелушить для того, чтобы найти более правильное построение нашей рабочей гипотезы о природе детского слабоумия. Это ядро, как уже говорилось, заключается в идее единства аффективных и интеллектуальных процессов. Везде, где динамическая теория слабоумия проводит более или менее последовательно идею единства, она продвигает вперед научные знания в этом вопросе; везде, где теория изменяет этой идее, она возвращает нас вспять к давно оставленным и имеющим лишь историческое значение научным представлениям.

Для того чтобы вскрыть правильное ядро динамической теории и отбросить шелуху, которой оно окружено, необходимо прежде всего достаточно ясно и отчетливо выделить скрытые, содержащиеся в теории и не осознанные ее автором положения о единстве аффекта и интеллекта. Для этого мы должны прежде всего внести одно существенное изменение в теоретические выводы, которые делает Левин на основании своих экспериментальных данных. Постараемся пояснить нашу мысль на одном частном вопросе.

К. Левин рассматривает конкретность мышления как одну из существеннейших особенностей интеллекта слабоумного ребенка, но самую конкретность мышления он пытается вывести из тех особенностей, которые он экспериментально установил по отношению к аффективным процессам. Он говорит, что динамические системы слабоумного ребенка отличаются меньшей подвижностью и большей прочностью по сравнению с динамикой нормального ребенка. Из этой тугоподвижности и косности психологических систем можно вывести непосредственную тенденцию мышле-

ния к конкретности. Соображения, которые Левин приводит в пользу этого положения, кажутся нам, конечно, убедительными Но здесь существует двойная зависимость, в то время как Левин останавливается только на односторонней зависимости мышления от аффекта

Верно то, что конкретность мышления и тугоподвижность динамических систем внутренне связаны и представляют единство, а не двойной случайно сочетающийся у слабоумного ребенка признак. Конкретность мышления и действия умственно отсталого ребенка означают, что всякая вещь и всякое событие приобретают свое значение в зависимости от ситуации, что они являются невыделяемыми частями ситуации Поэтому всякое абстрагирование затруднено. Все, связанное с понятием, воображением, с ирреальным, в высшей степени затруднительно для такого ребенка

Было бы слишком просто считать эту зависимость от ситуации, эту затрудненность абстракции и образования понятий лишь производной величиной от тугоподвижности аффективных систем В такой же мере верно и обратное Ведь сам Левин признает, что аффективные системы и напряжение возникают в точке пересечения какой-либо ситуации и какой-либо потребности, т е не иначе, как при встрече ребенка с действительностью От того, как осознается ситуация ребенком, насколько она осмысляется, в какой степени обобщается, конечно, зависит и то, какими свойствами будут обладать возникающие при встрече с данной ситуацией аффективные системы Если посмотреть все части теории Левина, которая выясняет зависимость интеллектуальных особенностей слабоумного ребенка от его динамических дефектов, можно везде увидеть то же самое

То, что действительно вытекает из экспериментальных данных Левина, есть только факт связи, факт внутреннего единства интеллектуальных и динамических особенностей Ни более, ни менее Это непреложно, это неоспоримо Но нет решительно никаких оснований, кроме предвзятой волюнтаристской точки зрения, для того, чтобы в этом единстве одну его сторону — аффект — принимать за независимую, а вторую сторону — интеллект — за зависимую Напротив, теоретический анализ и экспериментальные исследования, о которых мы скажем ниже, заставляют принять, что единство интеллекта и аффекта имеет внутренние закономерности, характеризующие его именно как единство. Только до тех пор, пока мы сохраняем это единство как таковое, мы сохраняем и свойства, присущие этому единству Как только мы разлагаем его на элементы, так сейчас же теряем свойства, присущие целому, и лишаемся всякой возможности объяснить их

Принимать аффект всегда как причину, обусловливающую те или иные свойства интеллекта, столь же неосновательно, как принимать кислород за причину тех или иных свойств, обнаруживаемых водородом, если речь идет об объяснении какого-либо

свойства, присущего воде. Если мы хотим объяснить, например, почему вода тушит огонь, мы напрасно прибегнем к разложению воды на элементы и с удивлением узнаем, что водород сам горит, а кислород поддерживает горение. Только в том случае, если мы сумеем анализ, разлагающий единство на элементы, заменить анализом, расчленяющим сложные единства иа относительно простые единицы, далее не разложимые и представляющие в наипростейшем виде единства, присущие целому, мы можем надеяться, что наш анализ приведет к удовлетворительному разрешению задачи.

Итак, ближайшее условие для решения нашей задачи — нахождение неразложимой единицы интеллекта и аффекта. Это мы можем сделать, если внесем одну теоретическую поправку в рассуждения Левина. Согласно его теории, дело обстоит так. Существует динамика двух сортов: с одной стороны, текучая, свободная, подвижная и лабильная, с другой — связанная, тугоподвижная, косная, так же как существуют два сорта деятельности — мышление, с одной стороны, и реальная деятельность в актуальной ситуации — с другой.

Оба сорта динамических процессов существуют совершенно независимо от интеллекта, как оба вида деятельности — совершенно независимо от динамики. Далее, оба сорта динамики могут смешиваться в разных сочетаниях с обоими видами деятельности. Тогда мы будем встречаться с различными сочетаниями динамического и интеллектуального свойства в зависимости от того, какие динамические и какие функциональные элементы войдут в состав рассматриваемого целого. На самом деле это не так.

Сам Левин должен прийти к выводу, что мышлению вообще по самой природе присуща динамика более текучая и подвижная по сравнению с динамикой реального ситуационного действия. Это положение, конечно, имеет не абсолютное, но относительное значение. Оно показывает, что независимо от абсолютной степени подвижности динамики относительная ее подвижность всегда больше в области мышления, чем в области действия. Например, у слабоумного ребенка вообще тугоподвижная динамика, но эта тугоподвижность выражена меньше в мышлении, чем в действии. Если исходить из огромного количества фактов, приведенных Левином, и тех, которые мы могли установить в своих экспериментах (речь о них будет идти ниже), необходимо допустить, что дело обстоит иначе, чем его показывает К. Левин.

Существует не два сорта динамики, независимых от характера функций, которые приводятся в движение динамическими процессами, и не два сорта деятельности, независимых от лежащих в их основе динамических систем, но существует два единства динамических функций: мышление и реальная деятельность. То и другое имеет свой динамический аспект. Это значит, что мышлению как определенному виду деятельности присуща динамика особого рода, определенного типа и сорта, точно так же, как реальному

действию присуща своя система в динамических системах столь же определенного типа и свойства. Вне определенного вида конкретной деятельности не существует двух видов динамики. В абстракции (в целях теоретического изучения) мы можем их отделить от связанных с ними видов деятельности, но при этом всегда должны помнить, что мы отвлеклись от действительного положения вещей и что в реальности динамика ие существует вне той функции, которую она приводит в движение.

Но мы знаем также, что оба вида деятельности—мышление и реальное действие—не представляют отдаленных друг от друга непроходимой пропастью областей; на деле в живой действительности мы на каждом шагу наблюдаем переход мысли в действие и действия в мысль. Следовательно, и обе динамические системы—более подвижная, связанная с мышлением, и менее подвижная, связанная с действием,—также не изолированы друг от друга. На деле должен наблюдаться и на каждом шагу фактически наблюдается переход текучей динамики мысли в твердую и застывшую динамику действия и обратно—переход косной и скованной динамики действия в текучую динамику мышления. Наметим несколько основных моментов, которые помогут развить эту основную мысль.

Прежде всего на первый план выступает та принимаемая Левином за общую, а на самом деле частная закономерность, которая обнаруживается в зависимости мышления от аффективных и динамических процессов. Общая динамика психологического поля, заставляющая нас думать и действовать, лежит всегда в начале интеллектуальных процессов. Как наши действия возникают не без причины, а движутся известными динамическими процессами, потребностями и аффективными побуждениями, так и наше мышление всегда мотивировано, всегда психологически обусловлено, всегда вытекает из какого-либо аффективного побуждения, которым оно приводится в движение и направляется. Мышление, немотивированное динамически, так же невозможно, как беспричинное действие. В этом смысле еще Спиноза определяет аффект как то, что увеличивает или уменьшает способность нашего тела к действию и заставляет мышление двигаться в определеином направлении.

Таким образом, динамическая обусловлеиность одинаково присуща мысли и действию. Но динамические побуждения в мышлении отличаются, как это признает и сам Левин, большей текучестью. Мысли присуща большая подвижность и свобода в протекании динамических процессов, в их сцеплении, замещении, коммуникации и вообще во всех связях, которые могут устанавливаться между отдельными аффективными побуждениями. Поскольку в мысли представлена, или отражена, так или иначе действительность, постольку позитивные и негативные побудительные тенденции, исходящие от вещей, сохраняются и в мышлении. Е. Минковский, например, показал, что существуют вещи, о которых мы фактически не можем думать, и вещи, с которыми мы не можем

определенным образом действовать, так как и то и другое противоречит коренному аффекту, вызываемому в нас этими вещами. Мы, например, как показал Минковский, не в состоянии систематически мыслить о собственной смерти, точно так же, как мы не в состоянии сделать что-либо такое, что вызывает у нас резко отрицательное аффективное отношение. Само собой разумеется, что аффекты, связанные с вещами, выступают в мысли в чрезвычайно ослабленном виде. Палка не сгорает в мысленном огне, воображаемая собака не кусается, и даже ребенок легко может в мыслях двигаться в таком направлении, которое совершенно закрыто в актуальной ситуации.

Как говорит Ф. Шиллер, мысли легко уживаются друг с другом, но жестоко сталкиваются в пространстве. Поэтому, когда ребенок начинает в какой-либо актуальной ситуации мыслить, это означает не только изменение ситуации в его восприятии и в его смысловом поле, но это означает, в первую очередь, изменение в его динамике. Динамика реальной ситуации, превратившись в текучую динамику мысли, стала обнаруживать новые свойства, новые возможности движения, объединения и коммуникации отдельных систем. Однако это прямое движение динамики от актуальной ситуации к мысли было бы совершенно бесполезно и не нужно, если бы не существовало и обратное движение, обратное превращение текучей динамики мысли в жесткую и прочную динамическую систему реального действия. Трудность выполнения ряда намерений как раз и связана с тем, что динамику мысли с ее текучестью и свободой надо превратить в динамику реального действия.

Этот переход динамики действия в динамику мысли и наоборот обнаруживает, как показывает эксперимент, три основные фазы, которым соответствуют три основные проблемы аффективной динамики: 1) превращение динамики психологического поля, динамики ситуации в динамику мышления; 2) развитие и развертывание динамических процессов самой мысли, ее обратное превращение в динамику действия. Действие, преломленное через призму мысли, превращается уже в другое действие, осмысленное, осознанное и, следовательно, произвольное и свободное, т. е. стоящее в ином принципиальном отношении к ситуации, чем действие, непосредственно обусловленное ситуацией и не прошедшее через это прямое и обратное превращение динамики.

В том, что Левин отрывает проблему динамики от проблемы интеллекта и не видит связи между ними, коренная методологическая ошибка его теории. Эта ошибка сказывается не только в динамической теории умственной отсталости, но прежде всего и главным образом в его общей теории аффекта и воли. Так, Левин считает замечательным, что человек обладает свободой в образовании каких угодно, даже бессмысленных, намерений и соответствующих им динамических потребностей. Эта свобода характерна для культурного человека. Ребенку и примитивному человеку она присуща в неизмеримо меньшей степени и отличает человека

от близких родственников в животном мире гораздо существеннее, чем его более высокий интеллект.

Действительно, новые возможности разумного и свободного действия, которым располагает человек, являются, по-видимому, его отличительной чертой от животных. Это имеет в виду Энгельс, когда говорит, что ни одно животное не могло наложить на природу печать своей воли и только человек смог это сделать (Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 20).

Разумеется, сам по себе более высокий интеллект человека по сравнению с животным не имел бы никакого реального значения в жизни и истории человека, если бы он не был связан с совершенно новыми возможностями деятельности, да и сам интеллект человека не мог бы развиваться вне условий специфической человеческой деятельности, в частности вне труда. Величайшим заблуждением Левина является противопоставление свободы человеческого действия его мышлению. Мы знаем, что свобода воли есть не что иное, как осознанная необходимость, как господство над природой.

В наших исследованиях высших психологических функций мы всегда видели, что осмысленное и активное запоминание и внимание — это одно и то же, только взятое с разных сторон: что можно с таким же правом, с каким говорят о произвольном внимании и логической памяти, говорить о логическом внимании и произвольной памяти, что высшие психологические функции суть интеллектуализованные и волевые функции в одно и то же время и совершенно в равной мере, что осознание и овладение идут рука об руку. Во всем том, что составляет одно из самых центральных положений нашей теории — в учении о высших психологических функциях,— заключено целиком единство динамических смысловых систем. Осознанная функция приобретает и иные возможности действия. Осознать — значит в известной мере овладеть. Высшим психологическим функциям в такой же мере присуща иная интеллектуальная, как и иная аффективная, природа. Все дело в том, что мышление и аффект представляют части единого целого — человеческого сознания.

Вещи не меняются от того, что мы их мыслим, но аффект и связанные с ним функции изменяются в зависимости от того, что они сознаются. Они становятся в другое отношение к сознанию и к другому аффекту, и, следовательно, изменяется их отношение к целому и его единству. Поэтому, если вернуться к упомянутому нами примеру о единстве конкретности мышления, с одной стороны, и тугоподвижности динамических систем — с другой, можно сказать, что всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта, или, иначе, всякая ступень психологического развития характеризуется особой, присущей ей структурой динамических, смысловых систем как целостного и неразложимого единства. Косность и тугоподвижность динамических систем столь же необходимо исключают возможность абстракции и понятий, столь же необходимо приво-

дят к полной связанности ситуацией, столь же необходимо обусловливают конкретность, наглядность мышления, в какой мере конкретность мышления, отсутствие абстракции и понятий обусловливают косность и тугоподвижность динамических систем.

Если в реальном ситуационном действии мы наблюдаем подвижность и текучесть динамики, то это всегда характеризуется свойством мысли участвовать в процессе нашей внешней деятельности. Можно сказать, что участие мысли в деятельности обнаруживается ровно в меру того, в меру чего динамика нашей деятельности обнаруживает черты текучести и подвижности. И, обратно, господство возможного действия в мышлении, конкретность и наглядность мышления обнаруживаются ровно в меру того, в меру чего интеллект обнаруживает черты косности и тугоподвижности в своей динамике.

Динамика мышления не является зеркально отражающим динамическим отношением, господствующим в реальном действии. Если бы мышление ничего не изменяло в динамическом действии, оно было бы совершенно не нужно. Конечно, жизнь определяет сознание. Оно возникает из жизни и образует только один из ее моментов. Но раз возникшее мышление само определяет жизнь, или, вернее, мыслящая жизнь определяет сама себя через сознание. Как только мы оторвали мышление от жизни, от динамики и потребности, лишили его всякой действенности, мы закрыли себе всякие пути к выявлению и объяснению свойств и главнейшего назначения мышления: определять образ жизни и поведения, изменять наши действия, направлять их и освобождать их из-под власти конкретной ситуации.

Специальные исследования показывают, что степень развития есть степень превращения динамики аффекта, динамики реального действия в динамику мышления. Путь от созерцания к абстрактному мышлению и от него к практическому действию есть путь превращения косной и тугоподвижной динамики ситуации в подвижную и текучую динамику мысли и обратного превращения этой последней в разумную, целесообразную и свободную динамику практического действия.

Мы хотели бы проиллюстрировать положение о единой динамике смысловых систем и переходе динамики мысли в динамику действия и обратно на экспериментальных примерах из наших сравнительных исследований слабоумного и нормального ребенка. Ограничимся тремя сериями опытов, которые соответствуют аналогичным исследованиям Левина, изложенным выше. Отличие наших экспериментов от исследований Левина в том, что мы пытались изучить не только аффективную, но и интеллектуальную сторону при решении соответствующих задач.

В первой серии экспериментов мы изучили так же, как Левин, процессы насыщения в деятельности слабоумного и нормального ребенка. Но переменной величиной в эксперименте мы сделали смысл самой ситуации. Мы предоставили ребенку насытиться какой-либо деятельностью и ожидали, пока эта деятельность

прекратится. При этом мы не ограничивались измерением времени полного насыщения данным видом деятельности и не заканчивали эксперимент перед наступлением насыщения, а только здесь и начинали экспериментировать. Когда ребенок бросал работу и явно обнаруживал симптомы полного насыщения и отрицательных аффективных побуждений, исходящих от работы, мы пытались заставить его продолжать деятельность, чтобы изучить, какими средствами возможно достигнуть этого. У умственно отсталого ребенка необходимо было изменить самую ситуацию, сделать ее более привлекательной, обновить, для того чтобы ее негативный характер сменить на позитивный. Нужно было последовательно заменять черный карандаш красно-синим, этот последний — набором цветных карандашей, набор — красками и кисточкой, краски и кисточку — мелом и доской, обыкновенный мел — цветным, чтобы слабоумный ребенок продолжал деятельность после насыщения.

Нормальному ребенку достаточно было изменить смысл ситуации, ничего не меняя в ней, для того чтобы вызвать не менее энергичное продолжение деятельности уже насытившегося ребенка. Так, достаточно ребенка, бросившего работу и жалующегося на боль в руке и на полную невозможность рисовать далее рожицы или черточки, попросить поработать еще немного для того, чтобы показать другому ребенку, как нужно это делать. Ребенок становился в положение экспериментатора, выступал уже в роли учителя или инструктора, смысл ситуации для него менялся. Он продолжал прежнюю работу, но ситуация приобретала для него уже совершенно новый смысл. Тогда можно было у ребенка, как это имело место в наших экспериментах, последовательно отбирать доску, синий мел, заменяя его белым, затем, заменяя его красками, отбирать краски, заменяя их цветными карандашами, отбирать цветные карандаши, заменяя их красно-синим карандашом, брать красно-синий карандаш, заменяя его обыкновенным черным карандашом, наконец, отбирать этот последний, заменяя его каким-либо плохим огрызком карандаша. Смысл ситуации определял для ребенка всю силу аффективного побуждения, связанного с ситуацией, независимо от того, что ситуация прогрессивно теряла все привлекательные свойства, исходящие от вещей и от непосредственной деятельности с ними. Этой возможности влиять на аффект сверху, изменяя смысл ситуации, мы никогда не могли получить у слабоумного ребенка соответствующего возраста.

Таким образом, в первой серии опытов нам удалось установить, что не только известные возможности мышления находят ограничение в косности динамических систем, но подвижность самих динамических систем может находиться в прямой зависимости от мышления.

Во второй серии опытов мы исследовали, так же как и Левин, тенденцию возвращения к прерванному действию при неразряженном аффективном побуждении. Мы установили, так же как и он,

что эта тенденция обнаруживается у слабоумного ребенка не в меньшей степени, чем у нормального, с той разницей, что у первого она проявляется, как правило, только при наглядной ситуации, когда материал прерванного действия лежит перед глазами, в то время как у второго она обнаруживается независимо от наглядности ситуации, независимо от того, находится материал перед глазами или нет.

Таким образом, самая возможность воспоминания, представления, мысли о прерванном действии создавала возможность сохранения этих процессов и связанных с ними аффективных побуждений. Слабоумный ребенок, непосредственно связанный с конкретной ситуацией, оказался в этом эксперименте, по выражению Келера, рабом своего сенсорного поля. Он возвращался к прерванному действию только тогда, когда ситуация побуждала, толкала его к этому, когда неоконченная вещь требовала от него завершения прерванного действия.

Наконец, в третьей серии экспериментов мы пытались изучить характер замещения аффективной тенденции при прерванных действиях у нормального и слабоумного ребенка. Мы построили эксперименты следующим образом: детям в качестве основной деятельности предлагалась задача вылепить из пластилина собаку, причем один раз эта деятельность прерывалась и заменялась задачей, сходной с первой по смыслу (нарисовать собаку через стекло), а в другой раз — задачей, связанной с основным действием по характеру деятельности (вылепить из пластилина рельсы для стоящего тут же на столе вагона).

Исследования показали существенное отличие слабоумных детей от нормальных в этой экспериментальной ситуации. В то время как у большинства нормальных детей аналогичная по смыслу задача (нарисовать собаку) выступала в качестве замещающего действия в гораздо большей степени, чем задача, аналогичная по характеру деятельности (вылепить рельсы), у слабоумных детей явно наметилось противоположное отношение. Задача, аналогичная по смыслу, не имела почти никакой заместительной ценности, в то время как задача, аналогичная по характеру деятельности, обнаружила почти во всех случаях единство настоящего и замещающего действия.

Все эти факты, вместе взятые, показывают, думается нам, что зависимость интеллекта от аффекта, установленная Левином на основании его опытов, есть только одна сторона дела; при соответствующем выборе экспериментальной ситуации столь же рельефно выступает и обратная зависимость аффекта от интеллекта. Это, как нам кажется, позволяет заключить, что единство динамических смысловых систем, единство аффекта и интеллекта есть основное положение, на котором, как на краеугольном камне, должно быть построено учение о природе врожденного слабоумия в детском возрасте.

Самое главное, что должно быть изменено в динамической теории слабоумия, выдвинутой Левином, и внесено в нашу

гипотезу, если мы хотим ее согласовать с основными данными современной психологии, состоит в упомянутом выше положении об изменчивости отношений между аффектом и интеллектом. Мы не раз уже говорили о том, что аффективные и интеллектуальные процессы представляют собой единство, но оно не есть неподвижное и постоянное единство. Оно изменяется И самым существенным для всего психологического развития ребенка как раз является изменение отношений между аффектом и интеллектом.

Как показывают исследования, мы никогда не сумеем понять истинного характера развития детского мышления и детского аффекта, если не примем во внимание того обстоятельства, что в ходе развития изменяются не столько свойства и строение интеллекта и аффекта, сколько отношения между ними. Больше того, изменения аффекта и интеллекта оказываются в прямой зависимости от изменения их межфункциональных связей и отношений, от того места, которое они занимают в сознании на различных ступенях развития

Сравнительное исследование слабоумного и нормального ребенка показывает, что их отличие следует видеть в первую очередь не столько в особенностях самого интеллекта или самого аффекта, сколько в своеобразии отношений, существующих между этими сферами психической жизни, и путей развития, которые проделывает отношение аффективных и интеллектуальных процессов Мышление может быть рабом страстей, их слугой, но оно может быть и их господином. Как известно, те мозговые системы, которые непосредственно связаны с аффективными функциями, располагаются чрезвычайно своеобразно Они открывают и замыкают мозг, являются самыми низшими, древними, первичными системами мозга и самым высшим, самым поздним, специфически человеческим его образованием Изучение развития аффективной жизни ребенка—от ее примитивных до самых сложных форм—показывает, что переход от низших к высшим аффективным образованиям непосредственно связан с изменением отношений между аффектом и интеллектом.

Старая психология знала не в меньшей мере, чем новая, факт единства сознания и связи всех функций между собой. Она знала, что запоминание всегда связано с вниманием и восприятием, а восприятие—с узнаванием и осмыслением Но она полагала, что связь функций между собой, единство сознания и примат структуры сознания как целого над структурой его отдельных функций является постоянной величиной, которая ничего не меняет в ходе развития отдельных функций и может быть поэтому без ущерба для дела вынесена за скобки как общий психологический множитель, не привлекаемый к операции, которую производит исследователь над оставшимися отдельными функциями. Этот постулат старой психологии, отделявший сознание от его функций и рассматривавший функции как изолированные и независимые элементы сознания, целиком и полностью опровергнут современной психологией, которая показала, что изменчивость межфун-

кциональных связей и отношений, перестройка систем сознания в смысле возникновения новых соотношений между функциями составляют главное содержание всего психологического развития нормальных и аномальных детей.

Это всецело относится к интересующему нас вопросу об отношении между интеллектом и аффектом. Изменение их отношения в ходе развития есть частный случай изменчивости межфункциональных связей и отношений в системе сознания. Изменение их отношений есть основной и решающий факт во всей истории интеллекта и аффекта ребенка, и кто проходит мимо этого факта, тот проходит мимо главного и центрального пункта всей проблемы. Понять своеобразие слабоумного ребенка означает, в первую очередь, что надо не просто передвинуть центр тяжести интеллектуального дефекта на дефекты в аффективной сфере, это означает, в первую очередь, что надо подняться вообще над изолированным метафизическим рассмотрением интеллекта и аффекта как самодовлеющих сущностей, признать их внутреннюю связь и единство, освободиться от взгляда на связь интеллекта и аффекта как на одностороннюю механическую зависимость мышления от чувства.

В сущности говоря, признать, что мышление зависит от аффекта, означает сделать немногое: вывернуть наизнанку учение И. Ф. Гербарта, который природу чувства выводил из законов мышления. Для того чтобы пойти дальше, нужно сделать то, что всегда было непременным условием перехода от метафизического к историческому изучению явлений: нужно рассматривать отношения между интеллектом и аффектом, образующие центральный пункт всей интересующей нас проблемы, не как вещь, а как процесс.

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ И ПЕДОЛОГИЧЕСКАЯ КЛИНИКА ТРУДНОГО ДЕТСТВА[1]

1

Педологическое исследование трудновоспитуемого ребенка находится в чрезвычайно своеобразном положении. Исследователи быстро сумели овладеть общей методикой, как она сложилась в последние годы в нашей теории и практике, и не без успеха стали применять эту методику. В результате удалось справиться с рядом относительно простых, но практически важных задач, которые были поставлены перед педологией требованиями жизни. Но очень скоро эта методика исчерпала все возможности и обнаружила сравнительно узкий круг своего приложения. Неожиданно для самих исследователей дно в стакане, из которого они пили, оказалось гораздо ближе, чем они предполагали, и представлявшиеся безграничными возможности педологической методики на деле очень быстро исчерпали себя, так как эта методика, взявшая без труда первые и самые легкие препятствия на своем пути, оказалась бессильной преодолеть барьер более серьезных задач, выдвинутых перед ней самим ходом исследования. Поэтому методика переживает сейчас глубокий кризис, разрешение которого должно определить все ближайшие этапы в развитии педологического исследования трудного детства.

Если кризис окажется неразрешенным, радикальное развитие педологического исследования в этой области натолкнется на величайшие препятствия в виде практической бесполезности, ненужности или малой продуктивности его результатов. Если из кризиса будет найден выход, методика педологического исследования трудного детства встанет тем самым перед грандиознейшей, исторического значения задачей, с которой она одна только по праву и может справиться. Таким образом, подъем или затухание кривой развития нашей методики зависит от исхода того кризиса, который она переживает. Поэтому правильный анализ кризиса совершенно необходим для того, чтобы выяснить все вопросы дальнейшего существования и развития педологии трудного детства.

Мы постараемся в кратком анализе показать, что в самом кризисе нашей методики заключена возможность его разрешения и преодоления, возможность подъема всей педологической методики на высшую ступень, превращения ее в действительное

средство добывания подлинно научного знания о природе и развитии трудного ребенка. Существо кризиса заключается в том, что педология трудного детства подошла к тому решительному историческому моменту в развитии всякой науки, когда ей предстоит, сделав огромный прыжок, перейти от простой наукообразной эмпирии к истинно научному способу мышления и познания. Педологии трудного детства предстоит сделаться наукой в истинном и точном смысле этого слова. Кризис вызван тем, что в своем развитии эта область знания подошла к решению таких задач, которые возможны только на пути действительного научного исследования. Таким образом, выход из кризиса заключается в превращении педологии трудного детства в науку в буквальном и точном смысле этого слова.

Если мы спросим себя, чего же не хватает нашей методике, чтобы стать действительным средством научного исследования, если мы захотим докопаться до скрытых корней переживаемого кризиса, мы увидим, что эти корни заложены в двух различных областях: с одной стороны, в теоретической педологии трудного детства, с которой методика связана теснейшим образом, а с другой — в общей методике педологического исследования нормального ребенка, на которую также опирается специальная методика трудного детства. Рассмотрим оба момента.

Начнем с небольшого воспоминания. Оно само по себе не может иметь серьезного значения, но вместе с тем послужило отправной точкой для развития изложенных в настоящей статье мыслей и поэтому может стать конкретной иллюстрацией, освещающей центральный пункт интересующей нас проблемы. Несколько лет назад в практической работе мне довелось вести педологическую консультацию по трудному детству вместе с опытным клиницистом-психиатром. На прием был приведен трудновоспитуемый ребенок, мальчик лет 8, только что начавший ходить в школу. В школе с особой резкостью проявились те особенности его поведения, которые были заметны уже и дома. По рассказам матери, ребенок обнаруживал немотивированные сильные приступы вспыльчивости, аффекта, гнева, злобы. В этом состоянии он мог быть опасен для окружающих, мог запустить камнем в другого ребенка, мог наброситься с ножом. Расспросив мать, мы отпустили ее, посовещались между собой и снова позвали ее для того, чтобы сообщить ей результаты нашего обсуждения. «Ваш ребенок,— сказал психиатр,— эпилептоид». Мать насторожилась и стала внимательно слушать. «Это что же значит?» — спросила она. «Это значит,— разъяснил ей психиатр,— что мальчик злобный, раздражительный, вспыльчивый, когда рассердится, сам себя не помнит, может быть опасен для окружающих, может запустить камнем в детей и т. д.». Разочарованная мать возразила: «Все это я сама вам только что рассказала».

Этот случай памятен для меня; он заставил впервые со всей серьезностью задуматься над тем, что же получают родители или

педагоги, приводящие детей на консультацию, в диагнозах и ответах специалистов. Надо сказать прямо, что получают очень мало, иногда почти ничего. Чаще всего дело ограничивается тем, что консультация возвращает им их же собственный рассказ и наблюдение, снабженные какими-либо научными терминами, как это было в случае с ребенком-эпилептоидом. И если родители, педагоги не находятся под гипнозом этого научного термина, они не могут не разглядеть того, что их, в сущности, обманули. Им дали то же самое, что только что получили от них, но снабдили это ярким, большей частью иностранным и непонятным ярлычком.

Само собой разумеется, нельзя впадать при этом в крайнее упрощение и вульгаризацию. Несомненно, понятие «эпилептоид», которым определил ученый-клиницист ребенка, неизмеримо более содержательное и богатое, чем те скудные непосредственные наблюдения и знания, которые имела мать о ребенке. В понятии «эпилептоид», как бы мало разработанным оно нам ни казалось, заключены, как в зерне, в зародышевой форме многие закономерности, управляющие тем явлением, отражением которого служит данное понятие. Однако беда не в том, что содержание научного понятия не дошло до матери, не в том, что оно еще недостаточно развитое и содержательное, беда в том, что это понятие само по себе не есть то, что может разрешить практические задачи, возникшие перед матерью трудного ребенка и заставившие ее обратиться в консультацию.

Неудовлетворенность определением, можно сказать, объясняется тем, что современное учение о психопатических конституциях еще недостаточно разработано, а потому мы волей-неволей должны примириться с уровнем развития той или иной проблемы и терпеливо ждать, пока наука не сделает значительных успехов в этом вопросе. Причина неудовлетворенности, можно полагать, в том, что даже то научное содержание, которое современная клиника вкладывает в определенное понятие, не дошло до матери. Здесь корни трудности заложены не в самом понятии, а в неумении или невозможности передать это понятие неподготовленному человеку. Но то и другое объяснение, думается нам, было бы одинаково неверно. Нам думается, что, если бы перед нами стоял человек, могущий вполне и до самого конца понять все научное содержание данного диагноза, и если бы самое состояние учения об эпилептоидах было чрезвычайно развито, все же в основном мать, о которой я рассказал, осталась бы права. Разумеется, оба эти момента, т. е. развитие самого понятия и степень его понимания, существенны в определении практической успешности данного диагноза, но не они решают дело. Дело решает то, что мысль исследователя была направлена мимо цели. Эта мысль не отвечала на центральный вопрос, который заключался в самой ситуации, и оказалась бессильной прибавить что-нибудь к тому, что было известно до научного диагноза, и принести хотя бы крупицу практической пользы тому, кому

хотела помочь. Мать не считала ребенка больным, психиатр тоже не сказал, что ее ребенок болен, но мать искала не медицинского, а педологического диагноза, хотя, вероятно, слово «педология» она понимала не больше, чем слово «эпилептоид». Она не знала, как быть с ребенком, как реагировать на его вспышки, как избавиться от них, как сделать возможным для ребенка посещение школы. На все эти вопросы диагноз не давал никакого ответа.

Если мы обратимся от частного случая к огромному большинству наших консультаций, если мы проанализируем огромное большинство тех диагнозов, которые ставились в консультациях, мы увидим, что все они бьют мимо цели, что все они совершают ту же самую ошибку, что и диагноз психиатра, о котором я рассказал. Сложность же заключается в том, что само понятие педологического диагноза до сих пор не выяснено. У нас чрезвычайно много труда затрачивается на теоретическую разработку проблем педологии. Множество людей работают над практическим приложением педологии к задачам жизни, но нигде, вероятно, отрыв теории от практики внутри самой научной области не оказывается таким большим, как в педологии. Педологи измеряют и исследуют детей, ставят диагнозы или прогнозы, дают назначения, но никто еще не пытался определить, что такое педологический диагноз, как его надо ставить, что такое педологический прогноз. И здесь педология пошла по худшему пути: по пути прямого заимствования у других наук, подменяя диагноз педологический диагнозом медицинским, или по пути простой эмпирии, пересказа в диагнозе другими словами того же самого, что было заключено в жалобах родителей, в лучшем случае сообщая родителям и педагогам сырые данные отдельных технических приемов исследования (вроде умственного возраста по А. Бине и т. д.).

Причины такой беспомощности — в неразработанности самой общей педологии, которая, по суровому определению П. П. Блонского, до сих пор является винегретом различных сведений и знаний, но недостаточно оформленной наукой в собственном значении этого слова.

Но сам Блонский заключает свою «Педологию» (которая несомненно сыграла историческую роль в развитии нашей науки и которая претендует, по его собственным словам, именно на то, чтобы оформить педологию как науку) примером практического приложения педологии к жизни. «Мне кажется,— говорил он в заключении,— нельзя более кстати закончить эту книгу, как рассказать то, что произошло в тот день, когда я ее заканчивал» (1925, с. 317). В этом заключении он рассказывает о том, как в начальной группе первой ступени учительница выделила для педологического исследования трех наиболее трудных детей. «Мы взяли этих детей на педологическое обследование, и вот сегодня мы получили первые данные,— рассказывает Блонский.— Тестирование Володи дало умственный возраст 5,2. Значит, неудивительно, что наш пятилетка не может усвоить грамоту и

школьные порядки. Митя имеет мать-эпилептичку и сам страдает припадками. Естественно предполагать, что его зеркальное письмо имеет источником кортикальные дефекты в области соответствующих центров или проводящих путей на почве эпилепсии... Шура — отец запойный алкоголик, т. е. циклотимик... у ребенка обильная течь из уха, и он почти оглох... Так даже самое поверхностное обследование сразу нам дало понимание детей, а, значит, и знание воспитания их. Педагогические назначения: для Володи — интеллектуальное воспитание по дошкольному методу Монтессори и хлопоты о переводе его в учреждение с дошкольным режимом; для Мити — укрепление физического здоровья, избегание всякого нервирования и поощрение удач в прямом письме без тормошения его за зеркальное письмо; для Шуры — лечение уха, надежда, что схизоидный возраст смягчит циклоидность, ровное обращение и в случае сильного возбуждения успокаивающие лекарства» (там же, с. 317—318).

Правда, сам Блонский оговаривается, что пока это самые общие педагогические назначения, подробный педологический анализ даст более детальные педагогические назначения. Но нас интересует не степень детализации, а само направление, в котором идет педологический анализ. Из чего он складывается в данном случае? Из того, что арифметически, суммарно выводится умственный возраст с помощью тестов, из того, что выяснено, что у Шуры отец — запойный алкоголик и циклотимик, мать — невероятно болтливая, подвижная и бестолковая женщина, т. е. гипоманиакальный циклоид; у ребенка обильная течь из уха, и он почти оглох; иными словами, перед нами полуглухой гипоманиакальный циклоид. Нам думается, что достаточно трех данных диагнозов и тех педагогических назначений, которые основаны на них, для того, чтобы увидеть: по существу мы здесь имеем то же самое, что в приведенном выше диагнозе опытного психиатра.

Итак, первая трудность, определяющая кризис, переживаемый методикой исследования трудного детства, заключается в невыясненности основных понятий, связанных с педологическим исследованием («диагноз», «прогноз», «назначение» и т. д.). Педология еще не установила точно, чтó она должна исследовать, как должна это определять, чтó должна уметь предвидеть, какие советы должна давать. Без выяснения этих общих для всякого педологического исследования вопросов невозможно выйти за пределы того жалкого и скудного эмпиризма, в котором погрязла сейчас наша практическая методика. Ответить на эти вопросы педология сможет, если она действительно последовательно продумает свои основные теоретические положения до самого конца и сумеет сделать из них правильные практические выводы.

Вторая трудность, определившая кризис, лежит, как уже сказано, не столько в общей методике педологического исследования, сколько в педологии трудного детства. Состояние педологии трудного детства напоминает сейчас состояние психиатрии до Э. Крепелина, т. е. до создания научной системы психиатриче-

ской клиники. Эта историческая параллель кажется в высшей степени поучительной, ибо она позволяет нам не только утешаться, сознавая, что другие науки переживали сходное с нами положение, но и прямо указывает, как выйти из этого положения, или, вернее, каким путем другие науки в свое время преодолели аналогичный кризис и в чем, следовательно, заключается задача, стоящая перед педологией сейчас.

Как известно, психиатрия до Э. Крепелина основывалась на внешнем описании отдельных проявлений душевных заболеваний. Психозы, говорит О. Бумке[2] об этом периоде в развитии психиатрии, классифицировались тогда по чисто внешним проявлениям и отдельным симптомам вроде тех, какими кашель или желтуха являются в учении о внутренних болезнях. Ясно, что таким способом нельзя было доискаться природы и внутренней связи отдельных душевных расстройств, точно так же, как на этом пути немыслимо было найти ни излечения этих болезней, ни предотвращения их. Крепелин первым создал систематику психических болезней, сделавшую проявление болезни, ее симптомы лишь признаками, обнаружениями, за которыми скрывался настоящий патологический процесс, определяемый не только проявлением болезни в данный момент, но ее происхождением, течением, клиническим исходом, анатомическими находками и другими моментами, которые, будучи взяты вместе, образуют полную картину настоящей болезненной формы. Таким образом, говорит Бумке, крепелинская система душевных болезней вскоре после того, как она была осмеяна и признана, прошла триумфальным шествием через весь мир, и неудивительно поэтому, что вместе с коренным поворотом основной точки зрения психиатрии, вместе с переходом от проявлений болезни к ее сущности были заложены самые основы научной психиатрии. Бумке добавляет, что мы опираемся на Крепелина даже в тех случаях, когда высказываемые взгляды сильно отличаются от его собственных.

В эту аналогию, думается нам, стоит углубиться. Достаточно только мысленно перенестись в ту эпоху психиатрии, о которой говорит Бумке, чтобы увидеть, что она в точности напоминает современное состояние педологии. Тогда психиатрический диагноз базировался на отдельном симптоме, и психиатр распределял душевные болезни по рубрикам: галлюцинация, бред,—подобно тому как в донаучную эпоху клиника внутренних болезней определяла болезни так: кашель, головная боль, ломота и т. д. Если мы перенесемся мысленно в положение врача той эпохи, мы увидим, что он по необходимости должен был ставить диагнозы точь-в-точь такие, какие часто ставит сейчас педолог. Приходил больной, жаловался на кашель, ученый врач, вероятно, называл кашель по-латыни и с таким диагнозом отпускал пациента. Если наивный больной просил разъяснить, что означает мудреное название, он, наверное, в ответ узнавал то же самое, что незадолго перед тем сообщил врачу. Так точно, если психиатру больной или его родственники рассказывали о том, что он слышит

в тишине не слышимые ни для кого голоса или видит в пустом пространстве диковинные вещи, не видимые для нормальных людей, врач определял заболевание как галлюцинацию, а на вопрос, что значит галлюцинация, вероятно, отвечал: это значит, что больной слышит вокруг голоса или видит несуществующие вещи и т. д.

Эта аналогия имеет не только внешнее, но и более глубокое внутреннее основание, вскрыть которое мы должны, ибо без этого не найдем правильного методологического решения интересующего нас вопроса, не поймем, каким образом медицина и психиатрия перестали ставить такие диагнозы, не поймем, чего недостает современной педологии, чтобы она оказалась в состоянии перейти от таких диагнозов к истинным диагнозам. Сущность заключается в том, что один из современных психологов обозначает как различие между фенотипической и каузально-динамической точкой зрения на явления. Старая ботаника, по словам этого автора, распределяла растения на определенные группы по форме листьев, цветов и т. д., сообразно их фенотипическому сходству. Однако оказывается, что одни и те же растения могут иметь совершенно различный вид в зависимости от того, произрастают ли они на равнине или в гористой местности. Часто наблюдающееся огромное различие во внешнем виде фенотипически идентичных живых существ в зависимости от их пола, стадии их развития и своеобразных окружающих условий, в которых они развиваются или развивались, привело биологию к выработке наряду с феноменологическими понятиями понятий, которые можно было бы обозначить как кондиционально-генетические.

Каждое явление не определяется на основе своего вида в данный момент, но характеризуется как известный круг возможностей такого рода; оказывается, что только при наличии определенного комплекса условий, или, можно сказать, определенной ситуации, возникает данный фенотип. Биология давно на опыте узнала, что два фенотипически одинаковых образования или процесса могут вовсе не быть подобными друг другу с каузально-динамической стороны, т. е. по своим причинам и действиям. Напротив, физика и недавно биология показали, что, с одной стороны, фенотипическое подобие может сочетаться с каузально-динамическим глубочайшим различием и, с другой, сильное фенотипическое различие может наблюдаться при теснейшем каузально-динамическом родстве двух явлений или процессов.

Таким образом, мы вправе заключить, что не только проблемы развития толкают науку на переход от фенотипических к генотипическим связям, но и исследование проблемы причинности и реальных связей всевозможного рода всегда в конечном счете предполагает переход к образованию соответствующих понятий в биологии, в физике и математике, в истории и экономике. Это положение имеет не меньшее значение и для психологии. При

решении вопросов о возникновении и исчезновении, о причинах и условиях и прочих реальных связях оказывается, что психические комплексы и события также недостаточно определены своими феноменальными особенностями. Здесь также возможны случаи теснейшего родства между образованиями, которые развиваются на совершенно различной почве и по совершенно различным закономерностям. К. Левин[3], которому принадлежат только что приведенные мысли, дает ряд психологических примеров, подтверждающих это положение.

И до тех пор, пока наука не становится на этот путь, пока она погружена исключительно в исследование внешнего проявления вещей, она остается на уровне эмпирического знания и не может быть наукой в настоящем смысле этого слова. Такой была медицина, когда она определяла болезни по симптомам и кашлявшему человеку говорила, что у него кашель, а жаловавшемуся на головную боль—что у него головная боль. Она выражала в объяснении другими словами то же самое, что содержалось в вопросе, и, подобно мольеровскому врачу, объясняла усыпительное действие опия тем, что он обладает усыпительной силой. Мы видим, таким образом, глубокие методологические основы того самого вопроса, который был перед нами поставлен в приведенном выше воспоминании. И не случайно простая женщина указала на основной методологический порок целой науки, когда обратила внимание ее представителей на то, что определения не углубляются дальше внешнего проявления вещей и, следовательно, бессильны чем-нибудь обогатить, что-либо добавить к знаниям всякого наивного наблюдателя, следящего за этим внешним проявлением.

Но самое худшее заключается в том, что при таком положении дела наше знание не только не поднимается до уровня настоящей науки, но и прямо ведет нас к ложным выводам и умозаключениям. И это вытекает из того, что сущность вещей не совпадает прямо с их проявлением. Кто судит о вещах только по их случайным проявлениям, тот ложно судит о вещах, тот неизбежно придет к неверным представлениям о действительности, которую он изучает, и к неверным практическим указаниям о воздействии на эту действительность. Кто будет отождествлять всякий кашель и всякую головную боль, тот свалит в одну кучу явления, не имеющие между собой ничего общего, тот составит себе ложное представление о действительности и никогда не найдет средства излечить кашель. Все дело в том, что наука изучает связи, зависимости, отношения, лежащие в основе действительности, существующие между вещами.

Возьмем простой пример. При господстве фенотипической точки зрения в биологии до Ч. Дарвина кита относили к рыбам, но не к млекопитающим, потому что по внешнему строению тела, всей своей жизнью в воде, т. е. фенотипически, он имеет гораздо больше общего с акулой, щукой, чем с оленем и зайцем, хотя генотипически, т. е. с точки зрения развития тех реальных связей, которые определяют его жизнедеятельность, кит есть

млекопитающее, а не рыба. Тот, кто признавал кита рыбой, клал в основу этого убеждения верное само по себе наблюдение, но не умел правильно истолковать это наблюдение.

То же самое, что произошло в биологии, когда Дарвин создал свою гениальную эволюционную теорию и тем дал возможность перейти от фенотипической к кондиционально-генетической точке зрения, пережила или должна пережить каждая наука. То же самое должна проделать сейчас педология.

Мы пришли, таким образом, как будто к неутешительному выводу. Значит, педологии не хватает своего Дарвина, значит, выход из кризиса заключается в ожидании гениального мыслителя. Кто думает, что это так, тот снова судит по внешним проявлениям вещей, тот в самой аналогии, которую мы анализировали выше, не усматривает ее внутренних существенных оснований, тот скользит по поверхности, тот неизбежно окажется недальновидным пророком, каким оказался У. Джемс[4], когда пессимистически оценивал современную ему психологию и говорил, что она ожидает своего Галилея, который превратит ее в науку. В отношении психологии мы видим, что она уже вступила на тот путь, который в свое время проделали биология и физика, хотя не дождалась еще своего Галилея.

Рядовому современному исследователю-психологу ясно, что сущность тех вещей, которые изучает психология, и их внешние проявления, их феноменальный облик неидентичны между собой. Между тем педология до сих пор еще не осознала этой мысли. До сих пор еще педологию определяют очень часто как науку о симптомах.

«Оказывается,— говорит, например, Блонский,— что количественный рост материи в организме вызывает ряд изменений в этом организме, в его конституции и его поведении, причем тот или иной рост материи определенно связан с теми или иными изменениями в конституции и поведении. Совокупность этих изменений я называю возрастным симптомокомплексом. Детство расчленяется, как узнаём, на ряд различных эпох роста, каждая из которых, в свою очередь, расчленяется на ряд отдельных фаз и стадий. Каждой из этих эпох, фаз и стадий присущ особый возрастной симптомокомплекс. Педология изучает симптомокомплексы различных эпох, фаз и стадий детского возраста в их временной последовательности и в их зависимости от различных условий» (1925, с. 8—9).

Мы видим, что в этом определении сделана теоретическая попытка принципиально закрепить за педологией в качестве прямого объекта ее исследования симптомокомплексы, т. е. группы внешних признаков. Эта принципиально феноменологическая точка зрения неизбежно, как показано выше, должна привести нас к установлению ложных связей, к искажению реальности, к неверной ориентации для действия, поскольку она судит о действительности и лежащих в ее основе связях, отождествляя их с симптомами.

Мы не решились бы утверждать, что в мире не существует никакой науки, объектом исследования которой были бы симптомы. Объектом научного исследования всегда является то, что обнаруживает себя в симптомах. Наука же занята в основном теоретическим ответом на вопрос о сущности, о действительной природе того объекта, который она изучает по его внешним проявлениям. Что только это и обязательно, что педология может стать наукой и до прихода ее собственного Дарвина, как нельзя лучше можно видеть из приведенной выше аналогии с развитием научной психиатрии. В исторической судьбе психиатрии с экспериментальной ясностью показано, каким образом возможен переход эмпирического знания в действительно научное без того, однако, чтобы одновременно с этим переходом была решена основная задача данной науки—разгадка сущности изучаемого ею объекта. Э. Крепелин, при всей гениальности, не был Дарвином, он не создал в психиатрии ничего, что могло быть поставлено наравне с эволюционной теорией. О сущности психических заболеваний он не сказал ничего, он превратил их в икс и тем не менее дал нам возможность научно оперировать с этим иксом и научными средствами приближаться к его познанию. Изучить путь Крепелина в психиатрии—значит наметить ближайшую и совершенно реальную программу действий, необходимых для превращения педологического исследования из эмпирической регистрации симптомов в научный метод познания действительности.

Сущность, основа того изменения научной работы, которое было произведено в области психиатрии Крепелином, заключается в том, что ему удалось перевести психиатрическое познание и мышление с фенотипической точки зрения на кондиционально-генетическую, но без решения вопроса относительно природы тех процессов, к изучению которых он приступал. Крепелин не обладал в области познания психических болезней тем, чем является эволюционная теория в современной биологии, и тем не менее создал совершенно научную биологическую клинику психических болезней. Таким образом, он на практике показал, что метод истинно научного мышления в основном решает вопрос о сущности и природе тех процессов, которые изучает клиника с позиций эволюционной теории. Напротив, самый путь к решению этого вопроса зависит от усвоения научного метода мышления. Крепелин и был Дарвином современной психиатрии, но без эволюционной теории.

Вместо теории, которая в области психиатрии заменяла бы эволюционную теорию, он поставил икс. Он сделал то, что в истории научной мысли неоднократно уже оказывалось ключом к решению основных методологических проблем в самых различных областях знания. По счастливому выражению И. В. Гёте, он проблему сделал постулатом. Если основная проблема научного исследования в данной области—это вопрос о природе, сущности психической болезни, то Крепелин постулировал, что такая

сущность психических болезней и есть реальное основание того, что мы наблюдаем в клинике в качестве картины симптомокомплекса, течения и исхода данного заболевания. Не умея ближе определить сущность этого заболевания, он оставил его гипотетической величиной, поступая совершенно так же, как поступаем мы в алгебре, обозначая ряд величин иксом, игреком, зетом, что не только не мешает нам производить с этими неизвестными величинами совершенно определенные математические действия — складывать, умножать, делить, возводить в степень, извлекать корень, но что является единственным путем к раскрытию этих иксов.

Э. Крепелин составил ряд таких уравнений для психиатрии, и в решении этих уравнений психиатрическая клиника действительно встала на научный путь. От изучения симптомов, внешних признаков явлений она перешла к изучению сущности душевных заболеваний и этим создала ту стройную и прочную систему психических болезней, которая навсегда оставила позади себя симптоматическую классификацию и диагностику. Психиатрия выделила такие клинические формы, как шизофрения, маниакально-депрессивный психоз, не зная еще сущности процессов, которые лежат в основе этих заболеваний. Но тем не менее она перешла, как уже сказано, на истинно научный путь в мышлении, сделав поворот от изучения симптомов к исследованию того, что лежит за симптомами, т. е. от внешнего проявления вещей к изучению их внутренней сущности.

То же самое должна сделать современная педология, если она хочет овладеть научным методом мышления. Она должна от изучения симптомокомплексов перейти к изучению процессов развития, обнаруживающих себя в этих симптомах, и нет никаких оснований предполагать, что процессы развития нормального и ненормального ребенка, механизмы образования трудновоспитуемости не могут быть выделены таким путем, каким шла клиника при выделении психических болезней. Есть все основания полагать, что существует известное, более или менее ограниченное число основных и главных типов механизмов, форм детского развития и трудновоспитуемости. И вот создать педологическую клинику трудного детства и означает эмпирически и теоретически выделить и описать богатства их каузально-динамических связей, во всей полноте их кондиционально-генетической обусловленности, основные типы, механизмы и формы развития нормального и аномального ребенка.

Задача Крепелина в педологии трудного детства требует от нас коренного пересмотра одной из центральных проблем, с которой имеет дело педология, именно типологической проблемы. У нас обычно в решении этой проблемы идут дедуктивным путем. Берутся все формы ненормальности и трудновоспитуемости и затем с помощью нехитрой схемы разделяются на отдельные классы и виды. Так из типологии трудного детства мы узнаем, что есть нормальные, социально запущенные и дефективные дети,

что эти последние делятся на детей с общей реактивной нестойкостью, детей-церебропатов, детей с дефектами органов чувств, детей-калек. Внутри этих групп обычная типологическая схема строится чисто дедуктивным путем, исходя из того, какие возможны комбинации, определяющие типы ненормального ребенка. Примером приема классификации может служить обычная типологическая схема.

Как легко видеть, рассуждение, лежащее в основе такой схемы, чрезвычайно простое. Есть хорошая и плохая среда, и есть хорошие и плохие задатки, а дальше существует столько типов трудновоспитуемых детей, сколько может быть арифметических комбинаций из четырех элементов по два: хорошая среда и плохие задатки, хорошая среда и хорошие задатки, плохая среда и хорошие задатки, плохая среда и плохие задатки. Главное же та формальная пустота, абстрактность и бессодержательность подобной схемы; самый путь ее построения — путь антинаучный, схоластический, принципиально противоположный тому пути, с помощью которого создавалась научная классификация в биологии и психиатрии. Научная классификация биологии была создана на основе происхождения видов не умозрительным, а опытным путем. Так точно и психиатрия да и всякая медицинская клиника никогда не составляли нозологических классификаций на основе чистой комбинации всех возможных сочетаний болезнетворных факторов.

Надо идти путем изучения реальной действительности, путем выделения и описания отдельных форм, механизмов, типов детского недоразвития, детской трудновоспитуемости, накопления этих фактов, проверки их, теоретического их обобщения и приучиться к мысли, что выражение «отсталый ребенок» так же мало говорит современной педологии, как выражение «больной» мало говорит современной медицине. То и другое имеет чисто негативное содержание, указание на то, что перед нами человек, неблагополучно развивающийся в одном случае и не обладающий полнотой здоровья — в другом.

Но задача научного познания заключается в том, чтобы определить природу этой отсталости, или этой болезни. Точно так же указание на плохую или хорошую среду еще решительно ничего не говорит педологу, занятому исследованием реального процесса детского развития, как указание на инфицированную среду еще ничего не говорит врачу о природе заболевания.

Таким образом, перед современной педологией встает задача вместо статической, абстрактно построенной типологии создать динамическую типологию трудновоспитуемого ребенка, типологию, основанную на изучении реальных форм и механизмов детского развития, обнаруживающих себя в тех или иных симптомокомплексах. Если мы с этой точки зрения обратимся к практике современной диагностики развития, то увидим, что она ни в какой мере не отвечает этим требованиям. Возьмем в качестве примера интересную работу К. Шнейдера «Коллектив-

ный диагноз», одну из немногих работ, посвященных теоретическому выяснению основного понятия практической педологии. Диагноз в педологии, говорит этот автор, надо понимать немного иначе и, пожалуй, несколько шире, чем в медицине. Педиатр или психоневролог, например, при постановке диагноза констатирует дефект, какое-либо заболевание. Для этого он мобилизует главным образом те симптомы и этиологические моменты, которые связаны с данным заболеванием. Иначе диагностирует педолог. Он старается установить своеобразие детского развития в данный момент. Его интересуют не отдельные симптомы или их комплексы (синдромы), а взаимная их связь и обусловленность в механизме всего детского развития и условия, его определяющие. Он должен дать, по выражению Блонского, цельную симптомокомплексную картину с этиологическим анализом.

Не подлежит никакому сомнению, что основная задача, высказанная Шнейдером, определена правильно. Однако если мы обратимся к тому, как осуществляется в этой же статье постановка педологического диагноза, то увидим, что на практике мы еще очень далеки от тех требований, которые сами выдвигаем. В проработке педологической проблемы, по мысли автора, диагноз составляет один из наиболее важных элементов накопления научно-исследовательского материала, и вместе с тем этот диагноз он находит возможным ставить путем привлечения всего коллектива амбулатории, участвовавшего в обследовании, к разбору полученных данных. Шнейдер и называет полученный диагноз коллективным. В практике Шнейдера в коллективном диагнозе участвовало минимум пять лиц: педолог-педагог, педиатр, психоневролог, антрополог и технический секретарь. Фактически этот состав всегда дополняется еще одним, по крайней мере, лицом, близко стоящим к ребенку (родители, школьный врач или педагог), и нередко, кроме того, другими работниками учреждения, педологами, обследовавшими детей, врачами, специалистами.

Если мы рассмотрим с научной стороны этот коллективный диагноз, то увидим, что он ни в какой мере не является тем, о чем мы только что говорили, формулируя наши требования в теоретической форме.

Мы не станем приводить первой части этого диагноза, которая названа педологическим анализом, где собран материал, необходимый для диагноза, а приведем то, что является, с точки зрения автора, специфическим диагнозом. Шнейдер называет такой диагноз педологическим синтезом. Он полагает, что неблагополучие в сфере активности интеллектуальных функций (слабое внимание, заторможенность ассоциации), по-видимому, находится в связи с повышенной нервной возбудимостью, с одной стороны, и несовершенством анализаторов (слабое зрение, аденоиды) — с другой. Слабая школьная продуктивность является результатом пониженной способности к длительной умственной работе. Домашнее воспитание (телесное наказание, брань и ссоры родителей) не благоприятствует, а затрудняет развитие этой способности.

Достаточно проанализировать подобный диагноз, чтобы увидеть: он кратко повторяет те же самые данные, которые приводились до фактического исследования, ничего не прибавляя к ним нового, кроме проблематичного («по-видимому») отношения и связей между фактическими явлениями и ничего не говорящего констатирования (слабая школьная продуктивность является результатом пониженной способности к длительной умственной работе). Перед нами снова диагноз мольеровского врача, который в объяснении другими словами пересказывает то же самое, что требовалось объяснить. Такой диагноз является не педологическим синтезом, но простым конспектом педологического анализа, т. е. простым конспектом собранного фактического материала.

Отсюда понятно, что советы, заключающиеся в третьей части исследования, не содержат в себе решительно ничего такого, что не могло бы быть получено и без педологического диагноза. Лечебно-профилактические советы сводятся к следующим: первое — лечить нос (удалить аденоиды), второе — подобрать очки для постоянного ношения, третье — состоять на учете в диспансере, четвертое — ежедневно гулять 20 минут перед сном. Социально-педагогические советы сводятся к двум: первое — не перегружать домашней работой и второе — проводить индивидуальные школьные занятия на воспитание внимания и ускорение ассоциативных процессов.

Что наиболее замечательно и в диагнозе и в практическом назначении? Полное отсутствие всяких намеков на развитие, т. е. отсутствие как раз того, что в теории выдвигалось в качестве основного требования к педологическому диагнозу. Ведь все это можно с одинаковым успехом применить и к взрослому человеку. В результате ничего специфического для ребенка, для детского развития на данном этапе, а следовательно, и для педологии как науки мы не находим. Между тем, по правильному замечанию А. Гезелла[6], диагностика развития совершенно самостоятельная научная задача, которая должна быть разработана научными средствами. Гезелл задается вопросом: где должна быть сосредоточена подобная диагностика развития? По его мнению, задача диагностики развития и контроль развития должны быть сосредоточены в детской психоневрологии. Правда, диагностика развития должна включать в себя также все те методы и принципы, которые с нормативной или клинической точки зрения имеют отношение к оценке условий развития.

А. Гезелл видит одно из преимуществ термина «развитие» именно в том, что он вынуждает нас не делать особенно резкого различия между телом и психикой. Он правильно говорит, что диагностика развития никогда не должна ограничиваться только психической стороной развития; она должна обнимать все явления развития, ибо идеальный психологический диагноз никогда не может быть поставлен самостоятельно, без всякого отношения к подкрепляющим и дополняющим данным. Термин «развитие» не делает лишних различий между вегетативным, чувствительно-

двигательным и психическим развитием, он ведет к научному и практическому согласованию всех данных критериев развития. Идеально полный диагноз развития охватывает все явления психического и социального порядка в связи с анатомическими и физиологическими симптомами развития. «Отсюда следует,— говорит Гезелл,—что научные основы диагностики развития имеют одинаково врачебный и психологический характер в тесном смысле этого слова» (1930, с. 365).

Так как психиатрия—один из общепризнанных основных отделов медицины, то можно спросить: нельзя ли представить психиатрию в таких рамках, чтобы она включала в себя задачи и практику диагностики развития? Многие соображения говорят в пользу этого. «Но есть много оснований,—продолжает Гезелл,— по которым вся область диагностики развития должна быть тесно приурочена к педиатрии. Эти основания не только логического, но и практического свойства» (там же, с. 366). Исторически, правда, он признает, что главными задачами педиатров были диагностика и лечение болезней, но весь ход современной педиатрии выдвигает на первое место предупреждение и контроль. Эта задача так важна, что в ее сферу втягиваются не только больные, но и слабые, даже нормальные дети. Эта задача так важна, что она иногда охватывает психологические и функциональные стороны развития. Надзор за правильным кормлением ребенка становится естественной основой более широкого и столь же постоянного контроля за его развитием.

Логическая противоречивость последнего утверждения Гезелла очевидна сама собой. Понимая, что задачи диагностики развития гораздо шире, чем задачи педиатрии, он, исходя из ложного положения, будто диагностика развития должна быть отнесена к одной из уже существующих областей, делает свой выбор в пользу педиатрии, забывая, что если педиатрия составляет органическую часть более широкой области, то вся эта область должна получить самостоятельное научное развитие, что и осуществляется в педологии; педиатрия же должна развиваться как одна из педологических дисциплин, которая строит диагностику и лечение болезни, предупреждение заболевания и охрану здоровья ребенка на общем учении о законах и динамике его развития. В этом отношении Гезелл обнаруживает характерную для многих исследователей тенденцию к стихийному выходу за пределы собственной компетенции, не решаясь методологически осознать необходимость создания новой научной дисциплины—педологии. Подобно другому мольеровскому герою, эти авторы говорят педологической прозой, сами того не сознавая. Они занимаются педологическим исследованием, не называя его педологическим. Однако полное решение проблем диагностики развития может быть достигнуто только на основе последовательного и достаточно глубокого решения основного вопроса относительно законов и природы процессов детского развития.

2

Нам остается перейти ко второму центральному вопросу нашей статьи, именно к суммированию тех попыток, которые были нами сделаны в разное время на основании исследований и которые все были проникнуты одной общей идеей — попыткой перейти от фенотипической к каузально-динамической точке зрения в методике изучения и диагностике развития Основным положением, от которого мы отправляемся здесь, является правильное понимание задачи педологического исследования Эту задачу мы видим во вскрытии внутренних закономерностей, внутренней логики, внутренних связей и зависимостей, определяющих процесс детского развития в его строении и течении До последнего времени в исследованиях мы уделяли гораздо больше внимания вопросу о динамике и течении процесса развития, чем вопросу о его структуре В сущности оба вопроса являются двумя сторонами одного и того же целого и не могут быть не только правильно решены, но и верно поставлены один без другого

Основной принцип исследования развития совершенно правильно формулирует Гезелл «Высшим генетическим законом является, по-видимому, следующий всякий рост в настоящем базируется на прошлом росте Развитие не есть простая функция, полностью определяемая икс-единицами наследственности плюс игрек-единицами среды Это есть исторический комплекс, отображающий на каждой данной ступени заключенное в нем прошлое Другими словами, искусственный дуализм среды и наследственности уводит нас на ложный путь, он заслоняет от нас тот факт, что развитие есть непрерывный самообусловливаемый процесс, а не марионетка, управляемая дерганием двух ниточек» (1932, с 218) В другой книге Гезелл говорит, что как у нормальных, так и у ненормальных детей все стадии органически и безостановочно вытекают одна из другой, подобно действию хорошо слаженной драмы, и если мы хотим понять развязку, мы должны следить за всеми актами

Таким образом, вскрытие внутренней логики драмы детского развития, динамического сцепления между ее отдельными актами и перипетиями составляет основную задачу методики педологического исследования

Мы не будем подробно останавливаться на основных и первых этапах нашей разработки педологической методики Отдельные этапы были освещены в свое время в ряде докладов и работ, к которым мы и отсылаем читателя Здесь мы для понимания преемственности всех этих этапов и для понимания внутренней логики развития основной, защищаемой нами идеи приведем только главные положения, которые были выработаны на предшествующих этапах Первые положения привели нас к убеждению, что традиционные методы исследования (шкала Бине, профиль Г И Россолимо и др) основываются на чисто количественной концепции детского развития, по существу они ограничиваются

чисто негативной характеристикой ребенка Развитие ребенка, отраженное в этой методике, мыслится как чисто количественный процесс нарастания качественно однородных и равных друг другу единиц, принципиально замещаемых на любой ступени развития Год развития есть всегда год, идет ли речь о продвижении ребенка от шестилетнего к семилетнему или от 12- к 13-летнему возрасту Такова основная концепция Бине, у которого год развития измеряется всегда пятью показателями, учитывающими как совершенно равнозначную величину определяемый умственный рост ребенка, будь это рост двенадцатого или третьего года жизни

Это основное непонимание центральной проблемы развития и возникающих в ее процессе качественных новообразований приводит прежде всего к ложной установке и в отношении количественной стороны развития Проблемы развития и его организации во времени представлены здесь в искаженном виде, ибо основной закон, гласящий, что в умственном развитии ценность месяца определяется его положением в жизненном цикле, не учтен Здесь принят обратный принцип В умственном развитии ценность месяца определяется независимо от его положения в жизненном цикле

Для профиля Россолимо исходным положением является другое Единица памяти равна единице внимания независимо от качественного своеобразия психологической функции В общем итоге, определяющем развитие, единицы внимания подсчитываются наравне с единицами памяти, подобно тому как в голове наивного школьника километры складываются с килограммами в одну общую сумму

Оба эти момента, т е чисто количественная концепция детского развития и негативная характеристика ребенка, отвечают практически чисто отрицательной задаче выделения из общей школы неподходящих к ней детей, потому что они не в состоянии дать позитивную характеристику ребенка определенного типа и уловить его качественное своеобразие на данной стадии его развития Эти методы стоят в прямом противоречии как с современными научными взглядами на процесс детского развития, так и с требованиями специального воспитания ненормального ребенка

Современные научные представления о развитии ребенка совершенствуются в двух направлениях, внешне противоположных, но внутренне взаимно обусловленных с одной стороны, в направлении расчленения психологических функций и выяснения их качественного своеобразия и относительной независимости их развития (учение о моторной одаренности, практическом интеллекте и пр), с другой — в направлении динамического объединения этих функций, вскрытия целостности личности ребенка и выяснения сложных структурных и функциональных связей между развитием отдельных сторон личности Развитие ребенка есть единый, но не однородный, целостный, но не гомогенный процесс

Сложность состава в процессе развития не только не исключает, но предполагает первостепенное значение динамического и структурного объединения всех сторон и процессов развития в единое целое.

Основывающиеся на этих положениях системы исследования ребенка, имеющие задачей его позитивную характеристику, могущую лечь в основу воспитательного плана, строятся на трех главных принципах: разделения добывания фактов и их толкования, максимальной специализации методов исследования отдельных функций (в отличие от суммарных методов, стремящихся исследовать все) и на принципе динамического типологического толкования добытых при исследовании данных в диагностических целях. В этом отношении современная психология трудного детства дает в наше распоряжение не только методические принципы, но и реальные представления относительно природы тех процессов детского развития, которые мы изучаем.

Если взять в качестве конкретного примера проблему исследования умственно отсталого ребенка, можно показать на этом примере огромное богатство тех конкретных данных относительно динамического сцепления и движения отдельных функций, о которых мы говорили выше. Основные принципы динамической характеристики умственно отсталого ребенка были нами сформулированы в свое время в докладе на педологическом съезде. Подробное развитие этих тезисов дано в нашей работе «Основные проблемы современной дефектологии». Уже там сказано о сложности, неоднородности динамического объединения, замещения, разделения вторичных и первичных моментов,— одним словом, сложности структуры умственной отсталости. Идя по тому же пути дальше, мы на психоневрологическом съезде имели возможность доложить результаты наших исследований глухонемого, умственно отсталого и истерического ребенка. Краткое содержание исследований мы снова приводим в этой работе. Мы хотели бы на них остановиться, так как здесь заключена отправная точка дальнейшего развития интересующей нас проблемы.

Основным положением, которое может интересовать нас с методической стороны, является констатирование того факта, что при изучении аномального и трудновоспитуемого ребенка следует строго различать первичные и вторичные уклонения и задержки в его развитии. Основным результатом наших исследований был вывод, что уклонения и задержки в развитии интеллекта и характера у аномального и трудного ребенка, как правило, всегда связаны с вторичными осложнениями каждой из этих сторон личности или личности в целом. Методологически правильно поставить вопрос о соотношении первичных и вторичных уклонений и задержек в развитии аномального и трудного ребенка — значит дать ключ к методике исследования и методике специального воспитания этого ребенка.

Изучение вторичных осложнений в развитии аномального и трудного ребенка привело нас к установлению весьма важных в

теоретическом и практическом отношении конкретных симптомокомплексов, наиболее пластических и динамических по своей природе, которые вследствие этого могут стать основной сферой приложения лечебно-педагогического воздействия. Эти исследования показали, что задержка в развитии высших интеллектуальных функций и высших характерологических слоев личности при олигофрении, глухонемоте и истерии есть вторичные осложнения, уступающие правильному лечебно-педагогическому воздействию.

В сущности здесь уже заключена вся проблема в целом. Очевидно, нельзя представить дело таким образом, будто та или иная причина непосредственно порождает из себя решительно все проявления, с которыми мы сталкиваемся и которые мы констатируем в качестве симптомов. Отношение симптома к производящей причине неизмеримо сложнее. Если прежде полагали, что какой-либо дефект, например глухота или дебильность, непосредственно приводит к появлению всей известной нам картины, характеризующей развитие данного ребенка, то сейчас мы знаем, что отдельные симптомы находятся в различном и чрезвычайно сложном отношении к основной причине. Симптомы не могут быть выведены непосредственно из дефекта, подобно монетам, вынутым из содержащего их кошелька. Все симптомы не выстраиваются в один ряд, каждый член которого находится в совершенно тождественном отношении к причине, породившей весь ряд. Утверждать это — значило бы игнорировать процесс развития, между тем картина, которую представляет умственно отсталый ребенок, является продуктом развития. А это значит, что она имеет сложный состав, сложную структуру.

В качестве примера приведем анализ структуры личности умственно отсталого ребенка, которая, по нашим наблюдениям, может считаться типической для ряда дебилов. Оговоримся заранее, что она ни в какой мере не является обязательным путем для развития всякого умственно отсталого ребенка. Вся суть в динамическом сцеплении отдельных синдромов, в их генетической, функциональной и структурной связи, которая никогда не складывается стереотипно, шаблонnообразно. В центре или в основе всей картины должна быть поставлена еще недостаточно изученная, но все же в главных чертах выясненная картина дебильности, или ядро дебильности, как можно было бы его назвать в отличие от вторичных, третичных наслоений, надстраивающихся вокруг этого ядра.

Первым и наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при умственной отсталости, оказывается недоразвитие высших психических функций (высших форм памяти, мышления, характера, слагающихся и возникающих в процессе социального развития ребенка). При этом замечателен тот факт, что само по себе недоразвитие высших психических функций не обязательно связано с дебильностью. Но очень часто то и другое встречается вместе, так как между обоими этими явлениями существует не механическая, а генетическая и функци-

онально-структурная связь, раскрыть которую не представляет особого труда после ряда специальных исследований, посвященных этому вопросу.

Один из центральных факторов детского культурного развития, как показывает исследование,—сотрудничество. Коллектив как фактор развития высших психических функций выступает на первое место в свете новых исследований. Дебильный ребенок настолько отличается по интеллектуальному уровню от других детей, что происходит его выпадение из детского коллектива и либо он развивается вне детского коллектива, либо, что бывает чаще, линия его развития в коллективе, линия развития социальной стороны его поведения становится резко замедленной, однообразно тягучей, в связи с тем что его продвижение наталкивается на трудности из-за его слабоумия. Нам приходилось наблюдать множество детей-дебилов, которые годами занимали одну и ту же позицию в детском коллективе, не участвуя активно в его жизни, выпадая из него на каждом шагу. Тем самым обусловливались низшие формы сотрудничества с другими детьми, а следовательно, и недоразвитие социальной стороны поведения и высших психических функций, строящихся в процессе этого развития.

Таким образом, возникает недоразвитие высших психических функций. Оно интересно тем, что хотя и связано с дебильностью, но не непосредственной, а опосредованной связью. Недоразвитие высших психических функций не является прямым и непосредственным следствием слабоумия ребенка, оно является вторичным осложнением, механизм возникновения которого мы пытались схематически только что набросать. Замечателен и другой факт: вторичное осложнение может и не сопровождать дебильность там, где условия развития дебила с самого начала парализуют обе причины, о которых мы говорили выше как об основных факторах, приводящих к возникновению детского примитивизма.

Больше того: нам приходилось наблюдать и такие случаи, когда повышенное культурное развитие дебила, явно не соответствующее развитию его элементарных интеллектуальных функций, являлось как бы центральной сферой компенсации у такого ребенка. Мы склонны думать, что явления аналогичного порядка, правда в односторонней форме, лежат и в основе так называемого салонного слабоумия. Самый существенный вывод из только что изложенного тот, что дебил, следовательно, принципиально способен к культурному развитию, принципиально может выработать в себе высшие психические функции, но фактически оказывается часто культурно недоразвитым и лишенным этих высших функций из-за своеобразной истории развития.

Мы видим уже тот факт, о котором мы хотели бы сказать, забегая вперед, как о центральном по значению для всей области затрагиваемых нами явлений. Этот факт состоит в следующем: различение первичных и вторичных задержек в развитии имеет не только теоретический, но и сугубо практический интерес в том смысле, что вторичные осложнения и задержки оказываются

наиболее поддающимися лечебно-педагогическому воздействию там, где непосредственная причина — слабоумие, и, следовательно, прямо вытекающие из нее симптомы не могут быть устранены. Впрочем, о диалектике воздействия на развитие ненормального ребенка в связи со сложностью структуры его личности мы еще будем говорить особо. Перейдем к рассмотрению других синдромов, с которыми мы встречаемся в истории развития умственно отсталого ребенка.

Очень тесно связана с синдромом недоразвития высших психических функций та своеобразная группа симптомов, которую Э. Кречмер выделяет в детской психологии под именем примитивных реакций, противопоставляя их реакциям личности. Под примитивными реакциями следует понимать непосредственные аффективные разряды, не интерполированные через сложную структуру личности. Примитивными реакциями Кречмер называет такие, где раздражение от переживания не проходит целиком через интерполяцию развитой целостной личности, но непосредственно реактивно обнаруживается в импульсивных мгновенных действиях или и в душевных глубоких механизмах, например гипобулического или гипоноического вида. Как то, так и другое, как импульсивные действия, так и реакции гипобулически-гипоноического пласта он находит главным образом у примитивных людей, у детей и у животных. Поэтому он их всех объединяет под названием примитивной реакции.

У взрослых культурных людей подобная примитивная реакция может возникнуть или благодаря тому, что травматизирующее влияние поражает и парализует высшую личность, вследствие чего более глубокие филогенетические пласты психики испытывают изолированное раздражение и, так сказать, становясь на место более высоких механизмов, выступают на поверхность. В иных случаях подобные примитивные реакции, по словам Кречмера, имеют место у инфантильных личностей, слабоумных, слабонервных и слабовольных психопатов, пострадавших от травмы черепа, алкоголя или скрытой шизофрении. У таких людей даже несильные переживания вызывают примитивную реакцию. Но и под влиянием обычных жизненных раздражений у подобных индивидов создаются часто примитивные реакции, так что склонность к взрывам, аффектам, внезапным действиям и истерическим разряжениям может стать для них прямо-таки характерологическим стигматом, по убеждению Кречмера.

Замечательны в этом описании примитивных реакций два момента. Один непосредственно связан с педологией и заключается в том, что эти примитивные реакции, как уже сказано, часто составляют нормальное явление детского возраста. Время полового созревания с его душевной неуравновешенностью, с его чрезмерно напряженными аффективными положениями особенно располагает к внезапным действиям. Таким образом, настоящее понимание примитивной реакции возможно только в том случае, если мы рассмотрим ее с точки зрения закономерностей детского

развития. Второй момент заключается в том, что эти реакции одинаково часто встречаются как в случаях нормального, так и патологического развития личности. По выражению Кречмера, которое он применяет к другой форме поведения, именно к гипобулическому синдрому, о котором мы будем говорить ниже, данное явление не возникает при болезни, как какая-нибудь диковинная опухоль, как нечто совершенно новое. Напротив, заболевание создает только условия, при которых проявляется и выступает наружу всегда заключенный в нормальной организации поведения механизм. «Таким образом,—говорит Кречмер,—то, что мы у истериков рассматриваем как род болезненного инородного тела, этого беса или двойника целевой воли, мы находим и у высших животных, и у маленьких детей. Для них это—воля вообще, на этой ступени развития она является нормальным и более или менее единственным существующим способом хотеть. Гипобулический волевой тип представляет собой онтогенетически и филогенетически низшую ступень целевой установки. Именно поэтому мы и называем его гипобулическим» (1928, с. 125—126).

Указывая на родство кататонического симптомокомплекса с гипобулическим типом, который содержится в этом комплексе, доведенном до самой острой степени, Кречмер говорит: «Также и кататонический синдром не является новообразованием, продукцией болезни шизофрении, как бы необыкновенной формы опухолью, появившейся на каком-нибудь участке тела, где раньше ничего не было и где органически ничего быть не должно. Кататония не создает гипобулического комплекса симптомов, она лишь выводит его наружу. Она берет нечто, что является важной нормальной составной частью в психофизическом выразительном аппарате у высших живых существ, она отрывает его от нормального соединения, она изолирует его, она смещает и заставляет его таким образом функционировать чересчур сильно и бесцельно, тиранически. Из того самого факта, что такие разнообразные типы болезней, как военный невроз или эндогенная кататония, имеют те же самые гипобулические корни, вытекает, что гипобулика является не только важной переходной ступенью в истории развития высших живых существ, исчезнувшей впоследствии или просто замещенной целевой установкой,—мы видим, что гипобулика является скорее остающимся органом, отпечаток которого сохраняется в более или менее сильной степени также и в психической жизни взрослого человека» (там же, с. 126—127).

Мы видим, таким образом, что в самых разнообразных болезнях может обнажиться генетически более ранний механизм, который на известной стадии развития является нормальной ступенью и который не может быть понят иначе, как в свете развития. Мы видим, далее, что этот же механизм, этот же комплекс симптомов может, следовательно, быть характерологическим стигматом трудновоспитуемости, неправильного развития. В этом отношении мы снова приходим к основному положению нашей методики—к пониманию единства закономерностей, обна-

руживаемых в патологическом и нормальном состоянии, и к выводу, что развитие есть ключ к пониманию распада, а распад — ключ к пониманию развития. Мы еще вернемся к этой проблеме, сейчас же для того, чтобы закончить с описываемым синдромом примитивных реакций, скажем, что к этим примитивным реакциям совершенно справедливо относят как простой, совершающийся без задержки разряд сильных аффектов (его называют эксплозивной реакцией), так и короткие замыкания, когда аффективные импульсы, обходя целостную личность, непосредственно переходят в действие. Вся разница заключается в том, что разряд проявляется здесь не в форме элементарного моторного разряжения, а в форме более сложных действий, в виде самоубийства, убийства, поджога и т. д.

Примечательно, что среди этих действий по короткому замыканию часть реакций происходит без сильного давления аффектов. Следуя мгновенному безразличному побуждению, совершается действие, которое нельзя объяснить ни личностью действующего, ни давлением принудительной ситуации. Здесь проступает не что иное, как отсутствие сопротивления мимолетному, мгновенному импульсу, т. е. тяжкая отколотость этого изолированного проступка от какой-либо интерполяции с традициями целостной личности. Подобного рода аффективно слабые, внезапные действия заставляют нас всегда подозревать серьезный процесс распада или расколотость личности. Таким образом, мы вправе рассматривать примитивную реакцию как симптом недостаточного развития или начинающегося распада личности.

Особенно легко понять то, что мы имеем в виду, когда говорим о примитивных реакциях, если противопоставить их реакциям личности Они возникают в тех случаях, когда личность не вполне развита или когда они не встречают со стороны последней полного согласия. Эти реакции неспецифичны для личности, они *могут* втретиться у личности любого типа, хотя отчетливо характеризуют определенный тип личности, а именно примитивный. Реакции личности специфичны тем, что в их возникновении интенсивно и сознательно участвовала вся личность. Они появляются тогда, когда личность испытывает так называемое ключевое переживание Характер и ключевое переживание, говорит Кречмер, подходят друг к другу, как ключ к замку. Такие переживания вызывают у личности реакции, в которых отражаются и получают свое отчетливейшее выражение все специфические особенности данной индивидуальности.

Подобный комплекс примитивных реакций мы находили чрезвычайно часто у дебилов, не только у так называемых эретических, или трудновоспитуемых, дебилов, но в той или иной степени могли наблюдать этот синдром и у более благополучных в характерологическом отношении умственно отсталых детей. Что тип этих реакций не есть непосредственное следствие самой дебильности, но один из вторичных или даже более отдаленно связанных с первопричиной синдромов, легко видеть из только

что сказанного. Примитивная реакция есть реакция, обошедшая личность, следовательно, в этой реакции появляется недоразвитие личности. Так мы и вправе с диагностической точки зрения рассматривать примитивную реакцию; следовательно, перед нами одно из отдаленных последствий дебильности — недоразвитие личности, которое имеет еще ряд проявлений, столь характерных для дебила. Мы назовем некоторые из них для того, чтобы показать наглядно, как при определенном подходе намечается связь между явлениями, которые с первого взгляда не стоят в прямом отношении друг к другу, но при соответствующем анализе оказываются на самом деле явлениями одного и того же порядка.

В последнее время де-Грееф подверг чрезвычайно интересному испытанию самооценку дебилов. В прекрасном исследовании он установил, что дебилы обнаруживают чрезвычайно характерный симптом повышенной самооценки, который мы предложили бы назвать симптомом де-Греефа. Если начертить перед дебилом три кружка и объяснить ему, что один кружок означает его самого, второй — его товарища, а третий — учителя, и попросить испытуемого провести прямые линии от этих кружков вниз так, чтобы самая длинная досталась наиболее умному, вторая по длине — второму и т. д., то, как правило, дебил раньше всего проводит самую длинную линию себе самому. Это отсутствие критического отношения к себе, эта повышенная самооценка действительно представляют любопытнейший феномен в истории развития и структуре личности дебила. Де-Грееф правильно связывает это явление с недоразвитием социального понимания дебила. Исследователь остроумно говорит: все то, что выходит за пределы разумения дебила, кажется ему глупостью. Поэтому он так эгоцентричен в оценке собственного ума. Для имбецила, полагает де-Грееф, гений лежит в психологических пределах дебильности.

Мы также неоднократно наблюдали у дебилов и особенно у имбецилов наличие этого симптома, но мы дополнили эти наблюдения рядом аналогичных опытов с нормальным ребенком и констатировали, что указанное явление также не есть продукт олигофрении, какая-то необыкновенной формы опухоль, что оно есть простейший симптом недоразвития и относится по существу к тому же кругу явлений, что и примитивные реакции. Наблюдаемое явление свидетельствует о ранней ступени в развитии личности, когда она еще не сформировалась и когда ребенок не только повышенно оценивает самого себя, но и в сравнительной оценке других, в которой он непосредственно не участвует, обнаруживает эгоцентрическое и аффективное стремление строить эту оценку на основе эмоциональной склонности или отнесенности к себе. Нам удалось показать, что ребенок оценивает выше всех того, кого он любит, или кто ближе к нему стоит, или кто ему приятен, не умея еще отделить аффективную оценку от интеллектуальной.

Таким образом, корень того явления, которое наблюдал де-Грееф, есть, по-видимому, аффективный характер детской

оценки и самооценки. Возможен еще другой механизм симптомообразования в данном случае: фиктивная компенсация в форме повышенной самооценки как реактивное характерологическое образование в ответ на трудности, которые ребенок встречает в среде, в ответ на низкую оценку, даваемую ему этой средой. Его считают дурачком — он считает себя умнее всех. В этом отношении, нам думается, де-Грееф глубоко не прав, когда, рассматривая найденные им явления, полагает, будто наличие данного симптома исключает возможность действия компенсаторных механизмов у умственно отсталых детей. Дебил самодоволен, он считает себя умнее всех, следовательно, утверждает де-Грееф, у него не может быть чувства собственной малоценности и возникающей отсюда тенденции к компенсации. Такое заключение кажется нам поспешным. Именно на почве слабости, на почве чувства малоценности и возникает как продукт компенсации симптом де-Греефа, но только как продукт фиктивной, ложной, субъективной компенсации.

Мы сказали бы, таким образом, что примитивная реакция и симптом де-Греефа принадлежат к одному и тому же синдрому недоразвития личности, но характеризуют его с разных сторон: примитивные реакции — с негативной стороны, с точки зрения несформированности личности; симптом де-Греефа — с позитивной стороны, с точки зрения компенсаторного развития личности (в смысле ее повышенной самооценки).

Опять-таки близко к синдрому примитивных реакций, но не сливаясь с ними, стоит третий синдром — синдром недоразвития воли, который прекрасно описан при анализе истерии Кречмером и который мы вместе с ним называем гипобулическим в знак того, что на ранних этапах развития он является нормальной генетической ступенью в формировании воли. Самое замечательное для этой ранней стадии развития воли то, что в примитивной психической жизни воля и аффект тождественны. Каждый аффект в то же время тенденция, каждая тенденция принимает черты аффекта. Противоположностью гипобулическому механизму, который признается качественно характерным волевым типом, является целевая воля. Таким образом, относительно истериков и вообще людей, проявляющих гипобулию (по верному замечанию Кречмера, гипобулия в патологическом отношении не представляет собой нового создания истерии и вообще специфична для одной истерии), Кречмер правильно говорит, что они не слабовольны, но слабоцельны, ибо сущность данного явления есть слабость высшей целевой воли, но не воли вообще.

«Часто ставили вопрос, слабовольны ли истерики. При такой постановке вопроса ответа никогда не получить. Это слабость воли, говорит врач своему пациенту, больному абазией, который не может стоять на ногах. Конечно, слабость воли, так как если бы он себя заставил, то встал бы на ноги. Однако не кроется ли в этом нехотении сила воли, сила упорная и непоколебимая, какую многие здоровые, сильные волей люди никогда в жизни не

проявляли? Поэтому, короче говоря, такие люди не слабовольны, а слабоцельны. Слабость цели и есть психическая сущность состояния, которое мы называем гипобуликой Только отделяя одну от другой обе волевых инстанции, мы можем понять загадку. человек, не умея управлять собой, но вовсе не бесцельно, употребляет величайшую силу воли для того, чтобы дать картину самого жалкого слабосилия» (Э Кречмер, 1928, с 135 136)

Слабоумные дети обнаруживают очень часто черты истерического характера, они предрасположены к этому самой задержкой в развитии Об этом мы сейчас подробно говорить не будем, скажем только, что у дебилов, вовсе не носящих на себе стигматов истерии, мы наблюдали много раз гипобулические механизмы в поведении, совершенно не носящие черт истерического припадка, но очень близкие к тем формам примитивного типа воли, которые проявляются и у нормального ребенка на ранней ступени развития Сюда относятся явления негативизма, упрямства и другие гипобулические механизмы, которые, как уже сказано, есть не что иное, как симптомы детского развития ритмические движения, двигательная буря, негативизм и внушаемость и, наконец, последний и чрезвычайно важный момент, который Кречмер называет обособлением или расщеплением и который помогает правильно понять интересующую нас проблему Факт расщепления заключается в том, что отдельные слои или функции, действующие обычно совместно, начинают действовать изолированно, даже друг против друга Это явление имеет особенное значение для понимания здоровой и больной душевной жизни Составляя основу схизофренического расстройства, эти функции вместе с тем являются основой такой деятельности нормального человека, как абстракция, образование понятий и т д При экспериментальном исследовании больных и здоровых шизотимиков удалось установить, что существует типологическое родство между способностью к расщеплению и схизотимическим типом личности. Понятия анализа, абстракции—частичные понятия из общей области психического феномена—расщепления

Мы видим, таким образом что способность к расщеплению снова является особенностью как нормальной, так и больной психики В этом отношении замечательна мысль Кречмера о том, что при лечении шизофрении и пограничных с ней состоянии сама природа подсказывает нам путь для психотерапии Кречмер предлагает использовать имеющееся у больного расщепление для того, чтобы больной все больше дистанцировал эти вещи внутри, откристаллизовывал их от сферы остальной действительности и начал постепенно относиться к ним, как мы Иначе говоря, мы должны психотерапевтически усиливать расщепление, но по той линии, которая требует отделения грезы от действительности

Все эти гипобулические механизмы мы наблюдаем у умственно отсталого ребенка, часто опять-таки в форме более или менее самостоятельного синдрома, находящегося в динамической связи с основным дефектом, появляющегося на разных этапах развития

дебильного ребенка, но являющегося, как показывают наблюдения, обычно третичным или еще более поздним осложнением основного дефекта.

Два замечания должны внести окончательную ясность в этот вопрос. Одно из них заключается в том, что как раз для умственно отсталых детей с ясными признаками истерии наиболее характерен не чистый тип гипобулических процессов, а нечто иное: резкий разрыв, резкий конфликт между гипобуликой и сознательной волей, с одной стороны, и патологическая форма гипобулических реакций — с другой. В наиболее чистом виде этот синдром выступает именно у детей неистериков. Второе замечание касается того, что данный синдром, как и упомянутые выше синдромы культурного недоразвития и недоразвития личности, часто встречается при развитии дебильного ребенка, но не является обязательным спутником этого развития. Они могут быть, но могут и не быть, и, хотя они типичны для данного развития, тем не менее они почти никогда не встречаются на одном и том же месте в процессе развития. Это значит, что характер их связей с первопричиной, их удельный вес, их относительное значение, их роль в процессе развития никогда не бывают совершенно тождественны.

Сущностью гипобулических реакций является, как уже сказано, недоразвитие воли, непосредственная власть аффекта над поведением, направление волевых процессов не под влиянием мотивов, но под влиянием раздражений. Отсюда успех таких примитивных и в сущности негодных способов воспитания, которые, по правильному выражению Кречмера, заключаются в полутелесных, психически элементарных раздражениях. Только они одни доходят до гипобулики. Способ, которым мы воздействуем на волю при тяжких случаях истерии, полагает Кречмер, подходит под понятие дрессировки. Только постепенно, когда целевая воля начинает развиваться и берет верх над гипобуликой, от дрессировки, от физических воздействий переходят к направлению воли посредством мотивов, к тому, что мы называем воспитанием (Э. Кречмер, 1928, с. 125). Часто, отчаявшись в возможности убедить такого ребенка, его стараются попросту принудить, его хотят просто укротить. Кречмер заключает, что целевая воля проистекает из мотивов, гипобулика реагирует на раздражения.

Трудность раскрытия этого синдрома у умственно отсталого ребенка в том, что синдром не проявляется в открытом конфликте, в антагонистическом направлении по отношению к личности, он не действует по отношению к целой личности как инородное тело, как бес или как двойник (это имеет место у истериков), но тем не менее сущность недоразвития воли и того более раннего механизма, который занимает место воли, остается той же самой.

Наконец, на последнее место из наиболее часто встречающихся вторичных осложнений в развитии дебильного ребенка должны быть поставлены все невротические надстройки, для которых

дебил представляет самую благодатную почву Мы не станем вдаваться сейчас в подробный анализ этих невротических надстроек, так как они принадлежат к числу наиболее хорошо выясненных и изученных пограничных случаев и симптомов. Скажем только, что мы, наблюдая эти невротические надстройки, имеем в виду не типичный детский невроз или психоневроз в его клинической форме. Мы имеем в виду те пограничные, а отчасти и совершенно находящиеся в пределах нормы невротические тенденции, образования, механизмы и сдвиги, которые возникают на основе конфликта, имеющего место почти всякий раз при развитии дебильного ребенка. В первую очередь отметим чрезвычайно низкую оценку, которую получает этот ребенок в окружающей среде, объективные трудности, которые для него непреодолимы, то, что ребенок и объективно и субъективно начинает осознавать свою малоценность, реагировать на нее развитием ряда тенденций, линий поведения, установкой черт характера явно невротических Наряду с этим и сам по себе факт недоразвития является стимулом к возникновению внутренних конфликтов, которые лежат в основе невротической надстройки. И часто невротическая надстройка выступает в роли фактора, собирающего и организующего, использующего и направляющего остальные синдромы детского недоразвития. Все они как бы становятся на службу невротическим тенденциям, которые дирижируют ими.

Такова в самых коротких словах структура личности дебильного ребенка. Мы не станем сейчас подводить итоги нашему анализу, скажем только, что он с несомненностью показывает, насколько сложна структура умственной отсталости и насколько необходимо ее клиническое изучение.

3

Для большей ясности мы хотели бы указать, что аналогичные сдвиги переживает в наше время и психиатрия, в особенности психопатология детского возраста. И здесь мы наблюдаем стремление перейти от клинической классификации, от неподвижной конституции к динамике и рассмотрению образований патологического характера в процессе развития. В качестве примера приведем исследование Г. Е. Сухаревой[7] «К проблеме структуры и динамики детских конституционных психопатий (шизоидные формы)» (1930), доложенное на съезде по изучению поведения человека[8]. Структурно-аналитическое направление занимает видное место в современных течениях психиатрии. Проблема построения многомерной диагностики, дифференциация в диагностике первичного и вторичного и пр — все это определенный этап в развитии психиатрической мысли. Новое направление психиатрии оказало влияние также и на учение о психопатиях. Ряд авторов, исходя из разных точек зрения, выдвигают вопрос о необходимости заменить клинико-описательный метод изучения психопатий

структурно-аналитическим, конечной целью которого является анализ глубоких связей и соотношений отдельных компонентов психики (построение архитектоники личности, по К. Бирнбауму).

В исследовании Сухаревой сделана методологическая попытка подойти к изучению психопатий иным путем, чем это производила клиника (к которой принадлежит данный автор) в своих прежних работах о детских психопатиях. «Если в ряде работ на детском материале,—говорит Сухарева,—мы ставили своей задачей выделить отдельные нозологические, более или менее отграниченные формы детских психопатий, описать характеризующие их соматопсихические синдромы и тем самым подойти к вопросу их биологической подкладки, то в настоящей работе перед нами стоит другая задача: проанализировать на основании нашего клинического материала динамику отдельных форм конституциональных детских психопатий, проследить, как идет развертывание психопатологической картины в зависимости от роста ребенка и окружающих его социально-бытовых и жизненно-ситуационных моментов» (1930, с. 64—65).

Динамический подход к изучению психопатий неизбежно открывает другую сторону этой проблемы—структуру отдельных форм психопатии. И тут прямое совпадение с тем, к чему мы подошли, идя со стороны педологии, именно сложность интересующей нас структуры. Эта сложность возникает как раз в результате того, что сама психопатия рассматривается в плане динамики, развития. «Прежде всего,—говорит Сухарева,—наше внимание обратил на себя факт сложности этой структуры. Анализируя развитие психопатологической картины в каждом отдельном случае психопатий, мы не могли не отметить неравнозначность отдельных симптомов с точки зрения их патогенеза и механизма их возникновения. Наряду с теми симптомами, которые являются специфическими, основными для данной формы психопатий,и непосредственным выражением биологической недостаточности, мы отмечали еще ряд добавочных симптомов вторичных реактивных образований, которые должны быть рассматриваемы как приспособления всей остальной личности к данной неполноценности, представляя собой результат действия различных компенсаторных механизмов, приспосабливающих данную личность с определенной недостаточностью к данной жизненной ситуации. Только общее направление в развитии этих компенсаторных механизмов, тот путь, по которому идет реакция, зависят от личного предрасположения данного субъекта. Содержание и формы реакций в значительной степени обусловлены внешними моментами: средой, воспитанием, уровнем развития, данной жизненной ситуацией и т. д. От этого постоянного сочетания эндогенного и экзогенного, конституции и констелляции, от комбинации основных первичных симптомов с вторичными реактивными наслоениями получается очень сложная структура психопатологической картины в каждом отдельном случае. Отделить первичные основные симптомы от вторичных добавочных и

реактивных образований — основная задача всякого структурного анализа» (там же, с. 65).

Это замечательное совпадение, которое мы могли констатировать между результатами нашего исследования, приведенного выше, и направлением, к которому поворачивает современный анализ психопатий, не случайно. Оно обусловлено двумя моментами: во-первых, тем, что самое учение о психопатиях, особенно о психопатиях в детском возрасте, становится на педологическую почву, т. е. начинает рассматривать проблему характера в динамике, в развитии. Второй момент заключается в том, что сама по себе психопатия, по-видимому, более близко, с точки зрения развития, стоит к тому, что мы называем дефектом. В основе психопатии лежит не болезненный процесс, а некоторое пограничное состояние, аномальный вариант личности, или, правильнее сказать, некоторая недостаточность, неполноценность характерологического субстрата личности. Поэтому неудивительно, что динамика развития ребенка с подобной недостаточностью по основным закономерностям совпадает с динамикой развития ребенка, отягченного дефектом. В этом совпадении мы видим одно из сильнейших доказательств общей методологической правоты нашего исследования.

Возвращаясь к исследованию Сухаревой, надо сказать, что наиболее ранними симптомами шизоидной психопатии оказываются расстройства психомоторики, другие расстройства появляются позже. Несколько позднее обнаруживаются характерные для схизоида особенности в области влечений и эмоциональных реакций, реже, но все же встречаются в дошкольном возрасте элементы психастенической пропорции настроения, слабая способность к выражению эмоциональных переживаний. Замечательно, что характерная для данной возрастной фазы особенность задавать вопросы часто принимает у детей-шизоидов оттенок навязчивости. Так заостряется нормальный симптом развития в общем русле развертывания психопатической личности ребенка.

«Школьный период,— замечает Сухарева,— начало обучения, жизнь в коллективе являются для шизоидов сильными раздражителями и дают дальнейшее развертывание клинической картины со всеми ее добавочными наслоениями. Здесь отчетливо начинают выступать особенности социальной установки шизоидов. У дошкольников мы не имеем еще резко выраженного аутизма, если здесь есть элементы неуживчивости, отгороженности, то о настоящей замкнутости и скрытности говорить не приходится. Развитие этих черт должно расцениваться как дальнейший сдвиг шизоидной личности, как реакция на недостаточное приспособление к окружающей социальной среде» (там же, с. 67).

Травматизация от соприкосновения с детским коллективом, насмешки и шутки со стороны товарищей вызывают еще большую замкнутость в себе, отход от коллектива. В связи с этим в школе проявляются следующие симптомы: гебефреническое поведение, манерность, гримасничанье, наклонность к дурашливости, к

нелепым играм. «Появление этих особенностей в школе,— говорит Сухарева,— может быть рассматриваемо не только как определенный возрастной этап выявления шизоидных компонентов, но и как определенная реакция приспособления к школьной среде; ребенок старается занять какую-либо позицию в коллективе, где его не признают и выбирают для него наиболее удобную позицию шута. В школьном периоде появляется ряд новых симптомов, представляющих собой продукт постоянного взаимодействия основных конституциональных особенностей с определенной средой и переживаниями. Из них мы остановимся только на двух, которые наиболее часто встречались в нашем материале: психастеническом и параноидном. Психастенический наиболее часто встречается как реакция на плохую приспособляемость к требованиям окружающей школьной среды у особого типа шизоидов — мягких, податливых, с пониженным жизненным тонусом. Отгороженность от коллектива, постоянные насмешки создают чувство неполноценности, страх перед более сильными товарищами, робость, нерешительность, астеническую установку в отношении к окружающим. Доказательством реактивности этого синдрома служат те из наших случаев, где он является непостоянным и исчезает при перемене ситуации. Еще более ясна реактивность в образовании параноидного синдрома. Наиболее благоприятная почва для его возникновения создается, когда шизоид — эмоционально холодный, астеничный, с повышенной самооценкой и эгоцентризмом — попадает в такие условия, которые ранят его самолюбие. Постоянное желание выдвинуться, быть лучше других при сознании своей неполноценности создает тревожный эмоциональный фон, подозрительность, недоверчивое отношение к окружающим. Этот параноидный синдром в более раннем возрасте мало заметен и делается более выпуклым параллельно росту личности.

Новый сдвиг в развитии личности ребенка этого типа связан с наступлением пубертатного периода» (там же, с. 68—69).

Мы не станем сейчас перечислять осложнения, связанные с периодом полового созревания у детей этого типа, скажем только, что осложнения носят характер симптомов развития, что, как показывает материал, после пубертатного периода наступает сглаживание многих психопатических особенностей: подростки делаются ровнее и спокойнее. Другими словами, мы можем сказать, что собранный нами катамнестический материал дает право поставить для наших случаев шизоидных психопатий удовлетворительный прогноз как в смысле влияния на них лечебно-педагогического воздействия, так и дальнейшей их судьбы. Те симптомы, которые ближе всего стоят к биологическим корням, представляют собой первичную основу болезненного предрасположения, относятся к числу наиболее ранних. Чем старше ребенок, чем дифференцированнее его психика, тем сложнее и богаче у него симптоматология шизоидной психопатии, тем большее место в клинической картине занимают вторичные реактивные и компенсаторные образования. Анализ динамики

шизоидных психопатий позволил выделить из сложной картины первичные основные симптомы. Они сводятся к трем: расстройство психомоторики, расстройство влечений и эмоциональных реакций, особенности ассоциативной работы и мышления. Эти основные симптомы — непосредственное выражение биологической недостаточности шизоида. Корни недостаточности, биологическую подкладку ее нужно искать во врожденной неполноценности определенных мозговых систем (экстрапирамидной) и в какой-то аномалии эндокринного аппарата.

Уже в этом пункте следует отметить поразительиое совпадение между развитием учения о психопатиях и ученнем о развитии ненормального ребенка вообще. По-видимому, проблема психопатии разрешается в процессе исследования как проблема развития ребенка с врожденной неполноценностью определенных мозговых систем, со своеобразной недостаточностью и составит часть общего учения о развитии ненормального ребенка, общего учения о пограничных состояниях и переходных формах от болезни к норме. Поэтому неудивительно, что в основном те же самые закономерности движения и построения личности ребенка мы наблюдаем как при олигофрениях, так и при психопатиях. Нам остается обратить внимание на вторую сторону проблемы, именно на связь, которая существует между добавочными реактивными образованиями и основными симптомами недоразвития.

Возвратимся к исследованию Сухаревой. Исследователь задается вопросом, есть ли какая-нибудь связь между реакцией и тем конституциональным фоном, на котором она возникает, можно ли в разнообразии сложных характерологических построений отметить какую-нибудь закономерность. «На основании наших данных,— говорит автор,— мы иа этот вопрос должны ответить утвердительно» (1930, с. 71). Чрезвычайный интерес представляют выводы из данного исследования. Оказывается, что шизоидная психика наиболее ранима по отношению к определенным раздражителям. «К таким относятся все те моменты, которые связаны с ущемлением личности больного — его «я» и приводят к коифликтным переживаниям, как-то: суровое воспитание с постоянным принуждением и обидами, всякие тяжелые жизненные ситуации, которые ранят самолюбие и вызывают чувство собственной неполноценности. Нередко отмечали мы также в истории личности наших больных травмирующую роль разных семейных неурядиц: разлад между родителями, спор из-за ребенка, насильственная разлука с кем-либо из них, ревиость к кому-либо из членов семьи. (Интересно отметить, что такие факторы, как материальная недостаточность, слабый надзор, связь с улицей, играют здесь значительно меньшую роль, тогда как в группе циклоидных психопатий этим факторам принадлежит первая роль при развитии реактивных состояний.)» (там же, с. 72—73).

Не только в выборе раздражителей сказывается избирательность психики шизоида, но также и в том, что на эти внешние вредные моменты она отвечает определенными реакциями. «Наи-

более частой формой реакций на нашем материале были различные невротические состояния (мы наблюдали их в 1/3 всех наших случаев) Можно думать, что частота данной реакции у шизоидов не случайна, ибо шизоидная психика (особенности жизни, влечений, отсутствие единства переживаний и слабое их реагирование) дает ряд предуготованных механизмов для их возникновения» (там же, с 73) Эти невротические состояния чрезвычайно разнообразны и простираются от самых легких форм (повышенная раздражительность, расстройство сна, ночные страхи) до тяжких симптомов навязчивых состояний и истерических реакций

«Другой частой формой реакции шизоида на внешние вредности являются различные характерологические сдвиги, длительные психогенные изменения характера При изучении этих характерологических сдвигов наше внимание обратил на себя следующий факт здесь нет резкой грани между психопатической реакцией и психопатическим состоянием, ибо наиболее сильный раздражитель — шизоидная психика — отвечает более сильными реакциями, которые во многих случаях являются уже необратимыми, в результате чего изменяется весь структурный план личности и получается картина, которая, в отличие от острых обратимых состояний, может быть охарактеризована как патологическое развитие личности В наших случаях это патологическое развитие личности шло по двум направлениям во первых, по линии обострения основных черт шизоидной психики, во-вторых, по линии проявления новых симптомов, не специфичных для какого-либо конституционального типа

К таким симптомам относятся грубость озлобленность, жестокость, недоверчивость Объяснить механизм возникновения этих изменений не представляет затруднения, тяжелые внешние условия восстанавливают шизоида против окружающей среды, он делается недоверчивым, озлобленным, не имея возможности утвердить свое «я соответствующим путем, он часто действует паралогическим способом аггравирует все свои отрицательные стороны, нарочно бывает грубым, дерзким Шизоидные психопаты, которые провели несколько лет в детских домах, плохо поставленных, дают характерную картину такого патологического развития личности Они более дерзки, грубы, негативистичны Общий эмоциональный фон более угрюмый, параноидный синдром у них встречается чаще, чем у других шизоидов

Из приведенного выше структурного анализа шизоидной психопатии можно сделать вывод, что внешний фактор в состоянии модифицировать развитие шизоидного характера, что клиническая картина шизоидной психопатии не представляет чего-либо устойчивого и течение жизни субъекта под влиянием среды и переживаний дает ряд колебаний в ту или иную сторону Основной путь этих колебаний — направление реакции — находится в пределах данной конституции

Выводы

1. Развитие шизоидных психопатий не должно рассматриваться как пассивное развертывание генетически заложенной недостаточности, это есть динамическое явление, процесс приспособления данной личности к данной среде.

2. Шизоидная психопатия в основных своих симптомах проявляется уже в раннем детстве. Развитие ее симптоматологии идет часто неравномерно, дает много толчков и сдвигов под влиянием экзогенных моментов.

3. В картине шизоидных психопатий нужно различать два ряда симптомов: а) основные первичные симптомы, которые являются непосредственными психическими проявлениями биологической недостаточности; б) вторичные симптомы в форме различных реактивных состояний, характерологических сдвигов, представляющие собой результат сложного взаимодействия эндогенных и экзогенных факторов» (там же, с. 73—74).

Достаточно вглядеться в это исследование, чтобы увидеть, что его основные результаты совпадают с теми, которые приведены нами выше. Сущность их может быть выражена указанием на сложность структуры умственной отсталости или детской психопатии, неоднородность отдельных ее моментов и на динамику развития, которая дает нам в руки ключ к пониманию этой структуры. Правда, часто бывает довольно трудно решить вопрос о происхождении того или иного синдрома, но что развитие ребенка-психопата или умственно отсталого не является пассивным развертыванием особенностей, заложенных с самого начала, но есть развитие в собственном смысле слова, т. е. включает в себя ряд новообразований,—это в свете современных исследований не представляет никаких сомнений.

4

Нам остается только указать на практическое значение подобного анализа. Может показаться вредной затеей это желание исследователя отделить первичные синдромы от вторичных, найти законы их сцепления, раскрыть механизмы симптомообразования. Не все ли равно, к какому комплексу относится данный симптом? Не все ли равно, далее, является ли данный комплекс вторичным или третичным образованием? На самом деле все это далеко не безразлично для педагогической и лечебной практики. Жалкое и бедственное состояние современной лечебной педагогики в огромной мере объясняется тем, что она строилась без научного анализа тех явлений, которые она призвана изменять и исправлять. И нам думается, что новая глава в учении о развитии ненормального ребенка может в этом отношении открыть огромные горизонты перед практикой.

Начнем с самого простого соображения. Достаточно известно, что сам по себе дефект, сама по себе задержка развития, которая

лежит в основе олигофрении, при настоящем состоянии наших возможностей неустранима. Правда, фаталистические взгляды, которые считают эту задачу навсегда неразрешимой, не выдерживают никакой критики, и прежде всего критики фактов. Мы знаем, что уже сейчас по отношению к целой группе олигофрений, к так называемым архикапиллярным формам слабоумия, выдвигается идея и намечается практика конституционально-причинной терапии, которая способна устранить самую причину задержки и коренным образом изменить состояние. Огромное значение исследований Э. Р. Иенша и примыкающих к нему ученых заключается прежде всего не в той практической пользе, которую уже удалось достигнуть в этом направлении, но в том принципиальном сдвиге, который здесь проделан, в указании на возможность конституционально-причинного лечения детского недоразвития. Практически эти исследования вряд ли в чем-нибудь существенном изменили положение дела. До сих пор еще сам по себе недостаток и непосредственно вытекающие из него симптомы оказываются наиболее тугоподвижными, наименее пластичными, наименее поддающимися воспитательному и лечебному воздействию.

Чем дальше отстоит симптом от первопричины, тем он более поддается воспитательному и лечебному воздействию. Получается на первый взгляд парадоксальное положение: недоразвитие высших психологических функций и высших характерологических образований, являющееся вторичным осложнением при олигофрении и психопатии, на деле оказывается менее устойчивым, более поддающимся воздействию, более устранимым, чем недоразвитие низших, или элементарных, процессов, непосредственно обусловленное самим дефектом. То, что возникло в процессе развития ребенка как вторичное образование, принципиально говоря, может быть профилактически предупреждено или лечебно-педагогически устранено.

Таким образом, высшее оказывается наиболее воспитуемым. Впрочем, за этим внешне парадоксальным положением не скрывается решительно ничего удивительного. В сущности оно повторяет в новой форме давно известный факт: чем элементарнее и, следовательно, биологически более непосредственно обусловлена данная функция, тем больше она ускользает от направляющего воздействия воспитания. Мы можем в качестве примера, поясняющего нашу мысль, сослаться на все исследования, производимые в последнее время с таким усердием над однояйцевыми и двуяйцевыми близнецами. Сошлемся на исследование С. Левенштейна. Из исследования вытекает основной вывод: чем более независима психофизическая реакция от влияния воли и чем более она разыгрывается в симпатической или парасимпатической системе, тем совершеннее сходство этой реакции внутри однояйцевой пары близнецов, тем более она не поддается влиянию воспитания. И наоборот: чем более наша психомоторная реакция разыгрывается вне этих систем, тем менее она зависима от наследственности,

тем более благодатный объект она представляет для лечебно-педагогического воздействия.

В применении к нормальной педагогике это означает, что, хотя известные основные свойства моторики унаследованы, степень овладения моторикой зависит от воспитания. В частности, исследование, посвященное проблеме воспитуемости ненормального ребенка, позволяет автору сделать вывод относительно воспитуемости истерических реакций: истерическая реакция представляет собой благодатный объект для лечебно-педагогического воздействия, и тем лучший, чем раньше начнется перевоспитание, чем меньше законы психофизического привыкания принудительно толкают реакцию в определенном направлении.

Общий результат других исследований над близнецами показывает: чем выше в истории развития стоит какая-либо функция или образование, тем более воспитуемой и перевоспитуемой она оказывается. В частности, Левенштейну принадлежит огромная заслуга экспериментального анализа воспитуемости отдельных сторон и симптомов в развитии ненормального ребенка. Ученому удалось показать, что и в этом отношении общий закон относительно максимальной воспитуемости высших функций по сравнению с низшими всецело приложим к ненормальному ребенку. Левенштейн справедливо ссылается на мнение Г. Ревеша, который на третьем конгрессе по лечебной педагогике указал на то, что благодаря учению Кречмера о биологических типах лечебная педагогика не только приобретает прочное направление, но и узнает границы собственных влияний, ибо, поскольку мы считаемся с границами, заключенными в самом типе, мы оказываемся застрахованными как от неосновательного пессимизма, так и от чрезмерного оптимизма.

С. Левенштейн показывает, что вопрос о границах воспитуемости не решается сплошным, массовым, однородным образом для всех функций, для всех сторон личности, что проблема должна быть дифференцирована в отношении отдельных сторон личности, что в биологическом типе не заложены метафизические границы для развития и воспитуемости во всех направлениях. Поэтому в свете нового учения о развитии ненормального ребенка коренным образом перестраивается и изменяется сложившаяся в традиционной педагогике лечебно-педагогическая работа. Основной догмой старой педагогики при воспитании ненормального ребенка было воспитание низшего: тренировка глаза, уха, носа и их функций, различение запахов, звуков, цветов, развитие сенсомоторной культуры. На этом дети держались в течение десятка лет, и неудивительно, что результаты тренировки оказывались всегда жалкими, ибо тренировка шла по наименее благодатному пути. Центр тяжести всей воспитательной работы переносился на наименее воспитуемые функции, а там, где эти функции все же уступали педагогическому воздействию, это происходило, как показывает современное исследование, вопреки намерению и пониманию самих педагогов, ибо и развитие элементарных фун-

кций совершается за счет развития высших психологических функций. Ребенок научается лучше различать цвета, разбираться в звуках, сравнивать запахи не за счет того, что утончается обоняние и слух, а за счет развития мышления, произвольного внимания и других высших психологических функций. Таким образом, традиционная ориентировка всей специальной части лечебной педагогики должна быть повернута на 180° и центр тяжести должен быть перенесен с воспитания низших на воспитание высших психологических функций.

Исследование не заканчивается на этом общем указании. Мы должны пойти дальше и спросить себя: если структура личности ненормального ребенка представляется столь неоднородной и столь сложной, то где наиболее слабые, податливые пункты этой структуры, которые должны быть в первую очередь атакованы воспитанием? Если цепь умственной отсталости состоит из разнородных с точки зрения развития и сопротивляемости звеньев, то где наиболее слабые места этой цепи, в которых она может быть разорвана? Ответ на этот вопрос снова приводит нас к коренным проблемам психотерапии и лечебной педагогики. Вторичные образования оказываются наиболее слабыми звеньями цепи, они в первую очередь поддаются воздействию.

В виде общего правила можно сказать: чем дальше отстоит синдром с точки зрения своего возникновения и места, занимаемого им в структуре, от первопричины, от самого дефекта, тем легче он при прочих равных условиях может быть устранен с помощью психотерапевтических и лечебно-педагогических приемов. Обратимся к примерам. До последнего времени считалось, что психотерапевтическому воздействию поддаются только психогенные заболевания. И это действительно так, если под лечением подразумевать исключительно причинную терапию, т. е. такую, которая устраняет причину заболевания. В этом случае совершенно ясно, что причинная психотерапия, т. е. лечение, устраняющее причину заболевания, возможна только там, где сама причина является психологическим образованием. Поэтому психоневроз, психогенное реактивное состояние могут быть излечены психотерапевтическим путем, но бредовое состояние тифозного больного или расстройство мышления при афазии, конечно, психотерапевтическим путем излечены быть не могут.

Однако в основе этого взгляда лежит та ошибочная мысль, что всякая терапия есть обязательно причинная терапия и что другие формы лечения, например симптоматическое лечение и лечение, возбуждающее и укрепляющее силы самого организма для борьбы с болезнью, должны быть вовсе заброшены. На самом деле это не так ни в приложении к теории и практике современной медицины, ни, тем более, в приложении к проблеме воспитания. Здесь в проблеме развития наибольшее значение приобретает динамическое сцепление причин, здесь причина отстоит от ее последствий часто настолько далеко и настолько отличается от них, что применять эту идею к проблеме лечебной педагогики

значит лишать лечебную педагогику по крайней мере $^9/_{10}$ тех областей, в которых она с успехом приложима.

В последиее время Кречмер выступил с прекрасной статьей, посвященной проблеме терапии шизофрении и пограничных с ней состояний. Кстати сказать, у этого замечательного психопатолога современности ясно намечаются два различных русла в работах: с одной стороны, русло статического конституционального исследования, с другой — русло динамики развития в понимании и изучении психопатологических состояний. Думается, что эти два русла кречмеровского учения и должны быть нами использованы в первую очередь. В частности, для нас представляет чрезвычайный интерес методологическая основа той системы психотерапии, которую намечает Кречмер для шизофрении Эта психотерапия должна исходить из того факта, что одна из существенных причин указанной группы заболевания лежит в наследственных задатках. Болезнь протекает с телесными изменениями и может привести к смерти, в тяжелых случаях приводит к длительным дефектам, которые не поддаются даже сильнейшему воздействию психотерапии. Отрицать это — значит стать жертвой некритического психотерапевтического оптимизма. Устранить широчайшие корни шизофрении может только телесная конституциональная терапия. Принципиально это вполне возможно, потому что конституция — это не фатум, но биологическая игра сил, в которую можно вмешаться, если знать ее внутреннюю динамику. Эндогенный характер еще не означает фатума, но этот антибиологический фатализм в течение многих лет парализовал психотерапевтическое мышление. Он мешал исчерпать возможности психотерапии и заставлял видеть органический дефект там, где были психогенные арабески, выросшие на почве скудного процесса.

Заслуга Э. Блейлера[9] и К. Г. Юнга[10] в том, что они распознали эту сложную психическую реактивную надстройку над основными органическими симптомами шизофрении. Но следует ли из факта признания органической причины шизофрении, что психотерапевтическое воздействие при этой болезни не имеет никакого значения? Так прежде думали, но это совершенно ложное и научно несостоятельное мнение. Мы не должны бездеятельно жалеть шизофрена, но по окончании острого сдвига обязаны на основе данного состояния сейчас же формировать нечто новое, ибо практически нас раньше всего интересует не то, что повреждено эндогенно, но то, как это проявляет себя социально. Уже занимаясь проблемой терапии людей с шизофренными задатками, Кречмер отмечает, что здесь наблюдаются типичные задержки в развитии, возникшие в эпоху полового созревания. Здесь имеет место застревание в нормальной фазе протеста, которая есть у всех.

Мы не будем сейчас останавливаться на всем богатстве тех моментов, которые развертываются в этой проблеме, отметим только один чрезвычайно интересующий нас момент. Обсуждая вопрос о возможности психогенного заболевания шизофренией,

Кречмер указывает на то, что во время войны, когда больницы подвергались нападению целой лавины истериков, там отсутствовали шизофреники. Эти статистические соображения, по мнению Кречмера, показывают, какие психические раздражения провоцирует шизофренический процесс. Большая группа угрожающих жизни ситуаций и витальных аффектов (испуг, страх за жизнь, голод, холод, жажда, боль) не являются здесь особенно вредными. Шизофреник удивительно невосприимчив ко всей этой шкале аффектов. Во время войны многие авторы наблюдали каменное спокойствие находящихся в начальной стадии заболевания шизофреников под действием ураганного огня. Если бы витальные аффекты играли сколько-нибудь заметную роль при шизофрении, то статистический результат, о котором мы говорили выше, был невозможен. Другие группы аффектов — эротические и религиозные — занимают большое место в структуре и содержании интересующей нас болезни. Здесь есть место для взаимной игры эндогенных и психогенных моментов, здесь мы снова упираемся в вопрос, в проблему многомерной диагностики. Эта многомерная диагностика приводит нас к установлению многослойности, гетерогенности, неоднородности картины развития личности, все равно — здоровой или больной, и ее настоящего состояния.

С. Левенштейн экспериментально установил следующее положение. По его мнению, существуют поддающиеся и не поддающиеся лечению шизофрены. Поддающиеся — те, которые в психологическом эксперименте обнаруживают истероподобные добавочные моменты. На основе собственного опыта Кречмер подтверждает первую половину этой тезы: именно, что шизофрения с неврозоподобной надстройкой имеет гораздо более широкие терапевтические шансы. Важно отметить, что материал Г. Е. Сухаревой говорит о том, что невротические построения у шизоида часто принимают длительное течение, обнаруживают наклонность зафиксироваться и плохо поддаются терапевтическому воздействию. Нам думается, что это надо понимать относительно: по сравнению с невротическими образованиями у нормальных или во всяком случае у непсихопатических личностей. Если же сравнить эти образования с чистыми случаями шизофрении, мы снова убедимся в парадоксальном факте, именно в том, что больные с добавочными явлениями наиболее поддаются лечебному воздействию. Интересно, что больные шизофренией не представляют исключения из общего правила, относящегося одинаково как к больному, так и здоровому ребенку. «Нужно лишь сказать,— замечает Сухарева,— что среди тяжелых форм шизоидных психопатий с малой продуктивностью, с большим количеством невротических надстроек существуют случаи, которые при современном состоянии наших знаний не могут быть отграничены от легких, медленно текущих шизофрений» (1930, с. 70). Нас интересует в данном случае не оценка современного состояния знаний в этом вопросе, но нечто гораздо более глубокое, именно признание того, что принципиальное отличие между развитием здорового, психо-

патического и больного ребенка должно быть нами отвергнуто.

Но самое замечательное дальше. Левенштейн прав только в первой половине своей тезы· больные с добавочными истерическими надстройками наиболее поддаются лечению. Однако часто и эндогенные шизофрении, как говорит Кречмер, доступны терапевтическому воздействию. Каждый органический процесс в нервной системе, поскольку он сохраняет остатки функций, не препятствует применению психотерапии. Это подтверждается опытами с трудотерапией в больницах. И в самом деле, представим себе, что вследствие землетрясения, подземного толчка разрушается какое-нибудь сложное здание. Разрушение будет в данном случае идти по законам построения этого здания, по законам его внутренней логики, хотя сам процесс разрушения и вызван внешней причиной, ничего общего не имеющей с логикой данной постройки. То же самое верно и в отношении личности. Пусть шизофрения вызвана органическими причинами, но, поскольку при ней наблюдается распад личности и психики, постольку этот распад должен изучаться по психологическим законам, ибо он совершается по этим законам в действительности. И поскольку органический процесс составляет возможности развития или функционирования психологических процессов, они подлежат психотерапевтическому и лечебно-педагогическому воздействию и направлению.

Спрашивается, что именно должны мы подвергать этому воздействию? Наряду с ортопедией психомоторики, с упорядочением переживаний, с устроением личности, с закапсулированием отдельных бредовых образований, с расщеплением аутистических и реалистических тенденций мы должны заняться, как указывает Кречмер, переработкой остатков патологических переживаний, бредовых образований и воспитанием речевого и социального поведения. Таким образом, и здесь совершенно ясно указывается на то направление, которое принимает работа психотерапевта. Она заключается не в устранении причин, а в борьбе со следствиями. Это умение найти слабые звенья, поддающиеся воздействию, составляет главную основу всей психотерапии, всей лечебной педагогики. Так точно, как возможно симптоматическое, укрепляющее, компенсирующее лечение, возможны и все подобные виды лечебного воспитания. Бороться с распадом личности можно не только путем устранения причин, приводящих к этому, но и путем активного устроения личности, образования ее единства, помощи ей в ее борьбе с распадом, стимулирования ее развития и т. д.

Э. Кречмер в заключение ставит перед собой вопрос: для какой цели мы лечим шизофренов, какие наличные возможности руководят нами при этом? Исследователь двояко отвечает на вопрос о том, что позитивного можно создать из этих руин: «Одна основная цель современной психотерапии ясна: она формирует из всего этого хаоса и обрывков негативизма, автоматизмов, причудливых идей полезную рабочую машину. С помощью психотерапии, которая дает блестящие результаты, мы можем использовать

заложенные в шизофрении тенденции к психомоторной автоматизации и выработать с помощью продуманного воспитания вместо бесполезных полезные стереотипии, трудовые стереотипии. Это решение имеет логику, последовательность и ясную идею. Кто лично изучал ее в больших больницах, тот должен сказать, что есть что-то отрадное в строгой поступи шизофренных рабочих батальонов. Она имеет стиль. Кроме того, трудотерапия является при легких случаях незаменимым средством для того, чтобы снова пробудить наличные еще остатки, и это относится одинаково и к истерикам, и ко всякого рода невротикам. Без принудительной силы целевой работы их личность теряет твердую основу. Но наряду с этим в логике шизофрена заложены не только задатки стереотипной рабочей машины, но и как раз противоположная линия — линия суверенно понимающего аутизма, для которого нет предрассудков других людей, линия созерцания отдаленного от суеты и работы индийского мудреца. И так как современная жизнь нивелирует все оригинальное и лишь все шизофренные люди храбро держат его знамя, то перед нами открывается и другая линия психотерапии шизофрении. Если мы из массы средних шизофреников выработаем полезные рабочие машины, то из немногих, лучших из них, мы создадим оригиналов, истинных мудрецов. Эта задача создать из постшизофреников снова личность, но не бледный дублет нормальных людей, а специфически шизофренную личность, со всеми духовными оттенками этого типа очень трудна. Она вознаграждает затраченный капитал врача лишь в лучшем случае, но зато тогда она полностью вознаграждает его, потому что среди шизофреников, как и среди других людей, мудрые составляют ничтожное меньшинство».

Замечательно у Кречмера здесь не разделение двух линий — духовной личности и рабочей машины, а общее методологическое указание на то, что в природе самой больной или патологической личности заложены основания, заложены руководящие образы для ее дальнейшего развития и воспитания. В этом смысле патологическое также не отделено от нормального непроходимой границей.

Для того чтобы покончить с теоретической стороной интересующего нас вопроса, нам остается сказать еще о последнем, что в сущности уже подготовлено всем предыдущим ходом изложения. Самое важное, самое существенное для всего намеченного нами хода рассуждений следующее. Исследователь должен проникнуть не только в мертвую структуру отдельных синдромов, но раньше всего понять законы их динамического сцепления, их связь и взаимозависимость, их отношения. Только тот, кто овладеет этим, овладеет внутренней динамикой данного процесса и ключом к практическому решению вопроса о воспитании ненормального ребенка, ибо разгадать связь и отношения динамической зависимости, лежащие в основе сложной структуры личности ненормального ребенка, — значит понять внутреннюю логику этой структуры.

В этом смысле замечательны слова Кречмера относительно шизофрении. К. Ясперс[11], Груле и другие, говорит он, ошиблись, сделав нечувствуемость главным критерием душевной жизни шизофреника. Поведение шизофреника бессмысленно так же, как иероглифы египтян, пока они были непоняты. Вместе с Блейлером надо овладевать этим жаргоном и перевести его на немецкий язык. Тогда откроются осмысленные связи и комплексные влияния, которые часто не резко отличаются от соответствующих образований у невротиков. Это же всецело относится и к любому развитию ненормального ребенка. И там умение интерпретировать, расшифровывать иероглифы является основным условием для того, чтобы перед исследователем раскрылась осмысленная картина личности и поведения ребенка. Без этого навсегда закрыт доступ к исследованию такого ребенка и к воздействию на него.

По замечательному выражению К. С. Лешли[12], одним из основных доказательств немеханичности и неатомистичности деятельности нашей нервной системы является факт осмысленности, связности, структурности поведения личности даже при патологических нарушениях. В церебральной системе, по его мнению, единство деятельности коренится, по-видимому, еще более глубоко, чем структурная организация. Работая над животными и над больными людьми, он все более и более поражался отсутствию хаотичности в поведении, которую можно было ожидать, судя по размеру и форме поражений. Можно наблюдать большое выпадение сенсорных и моторных способностей, амнезии, эмоциональные дефекты, деменцию, и при всех этих условиях сохранившееся поведение осуществляется в упорядоченной форме. Оно может быть причудливым или может быть карикатурой нормального поведения, но оно не является совершенно неорганизованным. Даже деменция не совершенно бессмысленна: она заключает в себе снижение уровня понимания и сложности тех соотношений, которые могут быть поняты. Но то, что больной может выполнить, он выполняет в упорядоченной и осмысленной форме.

Таким образом, даже видимая бессмыслица имеет, очевидно, смысл. «Это безумие имеет свою методу»,— как говорит Полоний в «Гамлете». Лешли образно утверждает, что если представить себе экспериментально созданный хаос в поведении, то все равно хаоса не получилось бы. Нервная система, говорит он, обладает способностью к саморегуляции, придающей связный, логический характер ее функционированию независимо от того, каковы нарушения составляющих ее анатомических элементов. Предположим, мы могли бы срезать мозговую кору, повернуть ее и поместить снова задом наперед, связав наудачу с различными волокнами. Каковы были бы последствия этой операции для поведения? С точки зрения традиционных теорий, мы должны были бы ожидать полного хаоса. С той же точки зрения, которую К. Лешли отстаивает, можно ожидать лишь крайне незначительных нарушений поведения. Исследуемый субъект, может быть,

нуждался бы в некотором перевоспитании, хотя возможно, что и этого не было бы, так как мы еще не знаем ни локализации, ни характера организации навыков. Но в течение перевоспитания субъект может обнаружить нормальную способность к пониманию отношений и к рациональной деятельности в мире своего опыта.

Таким образом, задача расшифровки, интерпретации вскрытия разумных, осмысленных связей, зависимостей и отношений составляет главную и основную задачу исследователя в интересующей нас области. В этом отношении, нам думается, задача исследования должна пониматься шире, чем задача обучения технике и методике отдельных опытов. Здесь в гораздо большей степени встает задача воспитания мышления и умения находить связи, чем задача хорошо владеть техникой. Кречмер, указывая на то, что в основе применяемой им методики исследования словесное описание конституции предшествует измерению и должно быть получено всегда независимо от него, говорит, что глаз не должен заранее встречать помехи в данных измерениях. Все зависит от возможности совершенной, художественной тренировки нашего глаза. Отдельные измерения по шаблону, без идеи и интуиции об общем строении, вряд ли могут сдвинуть нас с места. Сантиметр не видит ничего, сам по себе он никогда не может привести нас к пониманию биологических типов, которое является нашей целью. Но раз мы научились видеть, то мы вскоре замечаем, что циркуль дает нам точные красивые подтверждения, дает цифры, формулировки, а иногда важные поправки к тому, что мы обнаружили глазами, по мысли Кречмера. В зависимости от этого нужно переоценить роль сантиметра и глаза в умении измерять и в умении видеть не только при методике исследования телосложения, но и при методике всякого педологического исследования. Задача методики заключается не только в том, чтобы научить измерять, но и в том, чтобы научить видеть, мыслить, связывать, а это значит, что чрезмерная боязнь так называемых субъективных моментов в толковании и попытка получить результаты наших исследований чисто механическим, арифметическим путем, как это имеет место в системе Бине, ложны. Без субъективной обработки, т. е. без мышления, без интерпретации, расшифровки результатов, обсуждения данных нет научного исследования.

5

Нам остается кратко наметить схему педологического исследования так, как мы его понимаем. Мы думаем, что одна из основных ошибок современной педологии — недостаточное внимание к практической работе, культуре диагностики развития. В сущности этому искусству никто не обучает педолога, а огромное большинство наших педологов, занятых теоретической работой, оставляют эту сторону дела в совершенно неразработанном виде.

Здесь педология оказывается в гораздо более жалком положении, чем педиатрия и другие смежные с ней области. Педиатр часто знает в области детской патологии не больше, а меньше, чем педолог в области детского развития. Но педиатр владеет тем, что знает, он умеет практически применить свои знания.

Недавно один из агрономов рассказывал в печати о своем коллеге, попавшем в Америку и принявшемся там за поиски работы. Этот ученый-агроном развернул свои дипломы, стал сообщать о своей подготовке, о стаже, об исследованиях, но его прежде всего спросили, что он умеет делать. Этот вопрос в сущности следовало бы поставить и перед современной педологией. Ей предстоит задуматься над тем, что она умеет делать, и научиться прилагать к жизни мертвый капитал своих знаний. Мы думаем, что в работе над диагностикой развития, над созданием педологической клиники педология только и сможет окончательно оформиться как наука, но никогда не достигнет этого только на теоретическом пути.

Предлагаемая нами схема педологического исследования в применении к трудновоспитуемому и ненормальному ребенку складывается из нескольких основных моментов, которые мы назовем в порядке их последовательности. На первое место должны быть поставлены тщательно собранные жалобы родителей, самого ребенка, воспитательного учреждения. Начинать надо именно с этого, но и жалобы следует собирать совсем не так, как они обычно собираются (их дают в обобщенном виде и вместо фактов нам сообщают мнения, готовые выводы, нередко тенденциозно окрашенные). В жалобах родителей часто, например, приходится читать: ребенок злой, отсталый. Исследователя же интересуют факты, которые должны указать ему отец или мать.

В этом смысле большое методическое значение приобретают основные принципы исследования характера. Известно, что нужно избегать не только субъективных оценок, но, добавим от себя, и всяких обобщений, принимаемых на веру и не проверяемых в течение исследования. Сам по себе факт, что отец считает ребенка злым, должен быть учтен исследователем, но этот факт должен быть учтен именно в своем значении, т. е. как мнение отца. Это мнение необходимо проверить в ходе исследования, но для этого следует вскрыть факты, на основе которых получено данное мнение, факты, которые исследователь должен толковать по-своему. «Если мы спросим,—говорит Кречмер,—простую крестьянку, был ли ее брат боязливым, миролюбивым, энергичным, то мы часто получим неясные и неуверенные ответы. Если мы, напротив, спросим, что он делал будучи ребенком, когда должен был один отправляться на темный сеновал, или как он себя вел, когда происходила драка в трактире, то эта же самая женщина даст нам ясные, характерные сведения, которые благодаря своей жизненной свежести носят на себе отпечаток достоверности. Нужно быть хорошо знакомым с жизнью простого человека,

крестьянина или рабочего, и всецело перенестись в нее, причем при расспросах следует остановиться не столько на схеме свойств характера, сколько на его жизни в школе, церкви, трактире, в повседневной деятельности, и все это на конкретных примерах. Я поэтому особенное значение придаю тому, чтобы по возможности больше расспрашивать в этой конкретной форме» (1930, с. 138).

Существенно учитывать и субъективные показания самого ребенка. Но и здесь могут быть снова перед нами показания, часто заведомо недостоверные, если их принять как свидетельство об известных фактах. Ребенок может себя рекомендовать не таким, каков он в действительности, он просто может говорить неправду, но сам по себе факт всегда остается фактом, в высшей степени ценным для исследователя. Факт собственной самооценки, факт лжи должен быть учтен и объяснен исследователем.

Нам рассказывали об одном известном невропатологе, который, отрицая всякое значение субъективных показаний, старался застраховать себя от внушающего воздействия жалоб больного и начинал всегда с объективного исследования. Для этого врач придумал простой прием: когда он приступал к исследованию больного, то велел ему всякий раз дышать ртом для того, чтобы лишить пациента возможности сказать, на что он жалуется и что у него болит. Когда больной, естественно, удивленный тем, что врач осматривает не то, что у него болит, пытался сказать, на что он жалуется, исследователь прерывал посетителя и снова напоминал о том, что нужно дышать ртом. В этой утрированной, карикатурной форме выражена совершенно ложная тенденция игнорировать субъективные данные. Мы уже указывали в другом месте, что ценность субъективных показаний совершенно аналогична ценности показаний подсудимого и потерпевшего в суде. Всякий судья поступил бы, разумеется, совершенно неосновательно, если бы хотел решить дело на основе жалобы подсудимого или потерпевшего. Но столь же неосновательно пытаться обойтись вовсе без показаний обоих заинтересованных, а потому искажающих действительность лиц. Судья взвешивает и сопоставляет факты, сличает их, толкует, критикует и приходит к известным выводам.

Так поступает и исследователь. Нужно с самого начала усвоить в практическом педологическом исследовании одну простую методологическую истину: часто прямой задачей научного исследования является установление некоторого факта, который не дан непосредственно в настоящем. От симптомов к тому, что лежит за симптомами, от констатирования симптомов к диагностике развития—таков путь исследования. Поэтому представление, будто научная истина всегда может быть установлена с помощью прямого констатирования, оказывается ложным. На этом ложном предположении была основана вся старая психология, которая думала, что психические явления могут изучаться только в их непосредственном усмотрении, с помощью интроспекции. Между тем, как правильно говорит в «Методологическом введении в

науку и философию» (1923) В. Н. Ивановский[13], эта идея покоится на ложной посылке.

Окончательное разъяснение этого вопроса связано с введением в психологию понятия бессознательного. В прежнее время психология, особенно английская, часто вовсе отрицала возможность изучения психологических состояний бессознательного характера на том основании, что эти состояния не сознаются нами и, следовательно, мы о них ничего не знаем. Рассуждение это исходит из посылки, безмолвно принимаемой за несомненную, а именно, что мы можем изучать только то и вообще можем знать только о том, что мы непосредственно сознаем. Однако предпосылка эта необязательная, так как мы знаем и изучаем много того, чего непосредственно не сознаем, о чем узнаем при помощи аналогии, построения, гипотезы, выводимого умозаключения и т. д., вообще лишь косвенным путем. Так создаются, например, все картины прошлого, восстанавливаемого нами при помощи разнообразнейших выкладок и построений на основе материала, который нередко совершенно непохож на эти картины. Когда зоолог по кости вымершего животного определяет его размер, внешний вид, образ жизни и говорит, чем это животное питалось и т. д., все это непосредственно не дано зоологу, им прямо не переживается, а он делает вывод на основании некоторых, непосредственно осознаваемых признаков костей и т. п.

Таким же путем изучается и бессознательное, т. е. по известным его следам, отголоскам, проявлениям в том, что непосредственно сознается. Человеческая личность представляет собой иерархию деятельностей, из которых далеко не все сопряжены с сознанием, а поэтому сфера психического шире сферы сознания (в смысле непосредственного сознания). То, что здесь сказано относительно бессознательного, в полной мере приложимо и к сознательной стороне личности, поскольку и в самосознании далеко не всегда все отражается в совершенно верном, соответствующем действительности виде. Исследователь и при изучении сознательных процессов, при установлении их истинной связи, их подлинных мотивов и их действительного течения должен идти от признаков, от проявлений, от симптомов к лежащей за ними сущности этих вещей. Еще больше это относится к явлениям непсихологического развития. Легко заметить, что в сущности весь этот вопрос связан с тем, который мы затрагивали в начале нашей статьи, говоря о переходе от феноменалистической точки зрения, изучающей только проявления, классифицирующей явления по их внешним признакам, к кондиционально-генетической, изучающей сущность явлений, как она раскрывается в развитии.

Исследователь должен помнить, что, отправляясь от признаков, от данных, от симптомов, он должен изучить и определить особенности и характер процесса развития, который непосредственно не дан ему, но который в действительности лежит в основе всех наблюдаемых признаков. Таким образом, в законченном педологическом исследовании, в диагностике развития задача

исследователя заключается не только в установлении известных симптомов и их перечислении или систематизации и не только в группировке явлений по их внешним, сходным чертам, но исключительно в том, чтобы с помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процессов развития.

Современное педологическое исследование, пытающееся часто на основе механической или арифметической обработки выявленных симптомов и их показателей получить готовый вывод относительно уровня развития, как это имеет место в методах Бине и Россолимо,—это исследование пытается, ни много ни мало, экономить важнейший момент во всякой научной работе, именно момент мышления. Педолог, работающий с помощью этих методов, устанавливает некоторые факты, затем обрабатывает их путем чисто арифметических выкладок, и результат получается автоматическим путем, совершенно независимо от его мыслительной обработки. Получается нечто чудовищное, если сопоставить это с научной диагностикой в других областях. Врач измеряет температуру и пульс, исследует внутренние органы, знакомится с результатами химического анализа, изучает рентгенограмму и, размышляя, объединяя это в известную стройную картину, проникает во внутренний патологический процесс, породивший все указанные симптомы. Но было бы нелепо предположить, что само по себе механическое суммирование симптомов могло дать нам научный диагноз. На этом мы можем покончить с первым пунктом нашей схемы.

Вторым пунктом является история развития ребенка, которая должна составить основной источник всех дальнейших сведений, основной фон всего дальнейшего исследования. Моменты, из которых складывается история развития ребенка, хорошо известны. Сюда относится выяснение наследственных особенностей, среды, история утробного и внеутробного развития ребенка в его главнейших чертах. Обычно опускается, но с точки зрения интересующей нас темы абсолютно необходим четвертый момент, именно история воспитания личности. Эти важнейшие с точки зрения развития влияния среды, непосредственно формирующие личность ребенка, обычно вовсе опускаются в истории развития, и в то же время подробно перечисляется кубатура помещения, где живет ребенок, порядок смены белья и прочие второстепенные детали.

Общим и существенным для составления научной истории развития ребенка является требование, чтобы вся эта история развития и воспитания была причинным жизнеописанием. В отличие от простой летописи, от простого перечисления отдельных событий (в таком-то году случилось то-то, в таком-то — то-то) причинное описание предполагает такое изложение событий, которое ставит их в причинно-следственную зависимость, вскрывает их связи и рассматривает данный период истории как единое, связное, движущееся целое, стремясь раскрыть законы, связи и

движения, на которых построено и которым подчинено это единство. Обычно педологическая история развития ребенка складывается из перечисления отдельных моментов, внутренне никак не связанных между собой, сообщаемых просто так, как в анкете, и расположенных в хронологическом порядке. Самое существенное то, что при таком способе изложения не получается главного — истории развития, т. е. связного, движущегося единого целого. Такие описания, скорее, напоминают летописные, чем подлинно исторические, изображения событий и их смены.

Здесь вполне применимо правило, которое устанавливает А. П. Чехов относительно внутренней структуры художественного рассказа. Оно говорит о необходимости решительно все моменты рассказа объединять внутренней связью, например если на первой странице рассказа, описывая обстановку комнаты, автор упомянет, что на стене висело ружье, то обязательно это ружье должно выстрелить на последней странице рассказа, иначе его незачем было упоминать при описании обстановки. В истории развития ребенка каждый приведенный факт также должен точно служить целям целого. Ружье, которое упомянуто вначале, должно обязательно выстрелить в конце. Ни один факт не должен быть приведен просто так, сам для себя. Каждый факт должен быть так прочно связан с целым, чтобы его нельзя было выбросить без разрушения всей постройки.

Идеальная история развития должна развертываться с такой же строгой логической закономерностью, как геометрическая теорема. Мы думаем, что на первых порах педологии, только овладевающей искусством научной диагностики развития, было бы не худо позаимствовать от геометрической теоремы немного логической строгости, даже несколько перегнуть палку в сторону геометризации, и во всяком случае помнить, что в начале истории развития должно быть точно сформулировано, хотя бы мысленно для исследователя, что́ именно требуется доказать, в конце должно быть отчетливо сказано то положение, которое и требовалось доказать. Это должно относиться не только к истории развития в целом, но и к отдельным моментам, из которых она составляется.

Отсюда ясно, что центр тяжести в истории развития ребенка должен быть перенесен с внешних событий, которые может констатировать как всякая няня, так и педолог (когда ребенок начал садиться, говорить и т. д.), на изучение и установление внутренних связей, в которых раскрывается процесс развития. Снова путь от внешнего к внутреннему, от того, что дано, к тому, что задано, от феноменологического анализа явлений к определяющим их внутренним причинам. Е. К. Сепп, клиницист по нервным болезням, считает, что всякая наука вначале проходит период, в котором преобладает описание явлений преимущественно статического характера. По мере накопления материала происходит его систематизирование по сходству явлений и установление часто встречающихся сочетаний, образующих естественные

комплексы. Весь этот период можно назвать описательным или феноменологическим. Следующий этап по пути развития той или другой научной области—установление внутренней связи между явлениями, установление причинной зависимости путем расчленения сложных комплексных явлений на элементы и воссоздание из элементов всех возможных сочетаний. Отличительные черты этого этапа—анализ и изучение динамики процессов, отдельные моменты которых дают явления, исследованные ранее статически или феноменологически. Надо сказать, что педология, в отличие от медицины, и в чисто описательной области (в медицине она нашла свое наиболее яркое выражение в дифференциальном диагнозе болезней) находится на чрезвычайно низкой ступени. Перед педологией стоит задача одновременно с усвоением приемов анализа и динамики процессов поднять и описание на высшую ступень.

В отношении наследственности и среды следует сказать, что оба эти момента также обычно включались в историю развития ребенка без указания на причину, т. е. без подчинения задачам и целям данной истории. Между тем задача педологического исследования—представить наследственность как момент детского развития, и поэтому изучение наследственности в педологии должно идти совершенно не тем путем, каким оно идет в медицине, генетике и других областях. Обычно педолог интересуется наследственностью исключительно с точки зрения патогенных этиологических моментов. При этом наблюдается ряд курьезов, которые, к сожалению, стали шаблонами практической педологической мысли. В истории наследственности указывается, например, что дед и отец исследуемого ребенка страдали алкоголизмом. Педолог привлекает эти данные для объяснения странного поведения ребенка, на которого жалуются, что иногда в классе он без всякой видимой причины бросается на пол, начинает дурачиться, срывает занятия. Педолог рассуждает просто: дед и отец пили, должно же это как-нибудь сказаться на поведении ребенка.

Только что приведенный образец использования в педологии учения о наследственности не представляет исключения. Он, скорее, типичен для построения этой области истории развития и ясно указывает на всю никчемность, бесплодность и неправильность такого пути. Допустим, что в данном случае исследователь был прав, что алкоголизм отца и деда действительно должен быть привлечен для объяснения странностей в поведении их сына и внука. Но какими же бесчисленными соединениями, посредствующими звеньями, переходами связана причина со следствием и до какой степени остается неразрешенной задача исследователя, какая пустота зияет в его истории развития, если он прямо и непосредственно сводит первое и последнее звенья длинной цепи, опуская все промежуточные! Какое страшнейшее упрощение действительности, какая вульгаризация научного метода!

Итак, первая задача заключается в том, чтобы влияние

наследственности проследить в развитии ребенка через все посредствующие звенья, так, чтобы те или иные явления в развитии ребенка, те или иные моменты наследственности были поставлены в генетическую ясную связь между собой. Второе требование состоит в том, что наследственный анализ в педологии должен быть неизмеримо шире, чем в патологии. Мы должны интересоваться этим анализом, чтобы выяснить наследование конституционально заложенных черт, проявляющихся в развитии ребенка. Это должно быть одним из основных источников нашего знания детской конституции. Таким образом, педолог обязан не только интересоваться патологическими моментами в наследственности, но и вообще выяснить все наследственные варианты конституции в данном роду.

Обязательным моментом педологического исследования должно сделаться то, что Кречмер называет характерологическим исследованием семьи. Даже в отношении больного нельзя ограничиваться личностью самого больного. «Для характерологии имеет место то же самое, что и для строения тела. Классические черты конституционального типа иногда ярче обозначены у ближайших родственников, чем у самого пациента. Мало того, где несколько конституциональных типов перекрещиваются в одном пациенте, там мы можем у других членов семьи видеть его отдельные компоненты ясно изолированными и расщепленными. Короче говоря, где мы желаем иметь конструкцию конституции пациента, там мы должны обратить должное внимание на наследственность. Поэтому я уже много лет при более важных случаях заношу в протокол все, что можно узнать о свойствах характера, болезнях и строении тела кровных родственников. Удивительно ясно выступает построение конституции пациента, если мы самое важное внесем в схему в сжатых выражениях...» (Э. Кречмер, 1930, с. 139).

Э. Кречмер приводит пример характерологического исследования среды: «Мы находим в этой семье чистую культуру таких свойств характера, которые мы позже назовем шизотемические. Начиная от здоровых шизотемических характеров... через явно психопатические... и в течение всей жизни стоящие на границе психопатии, вплоть до легкого пресенильного абортивного психоза матери, кончая тяжелой шизофренией сына. Мы видим здесь у этих немногих членов семьи всевозможные переходы и оттенки между болезнью и здоровьем» (там же, с. 139—140).

Таким образом, обычный опрос о наследственности, которому педолог подвергает родителей и который органичивается установлением наличия психического заболевания, алкоголизма и т. д., совершенно несостоятелен для исследования действительной сложности явлений и отношений, лежащих в основе наследственности.

Даже изучение наследственности больного человека не может ограничиваться изучением только больных индивидов. Исследователь идет по ложному пути, если останавливает свое внимание

только на больных индивидах семьи. «В нашем случае,— говорит Кречмер о приводимом им примере,— он должен был бы сказать, что мы видим здесь полиморфное унаследование психоза, поскольку от эпилептического отца происходит циркулярный сын. В биологическом отношении это довольно неудовлетворительный способ мышления. В действительности ход наследования здесь совершенно иной. Такое вылавливание только болезненных указаний никогда не дает нам картины наследственности в целом» (там же, с. 145).

Современное генетическое исследование, с одной стороны, имеющее дело с проблемой конституции, с другой — с исследованиями близнецов, дает в руки исследователя величайший материал для глубочайшего конституционального анализа личности ребенка в отношении наследственности. Изучение близнецов указывает на динамику развития наследственных черт; изучение психопатических конституций с точки зрения наследственности — на сложнейшие законы построения, расщепления, перекрещивания и сочетания в передаче даже основных характерологических синдромов. Например, исследование устанавливает, что в группе эпилепсий имеется большое число различных генов, которые могут то соединяться, то расщепляться, давая разные клинические формы.

Исследователь должен помнить, что факты наследственности в их динамике проявляются, как в целом, только в характерологическом исследовании данной семьи, но отнюдь не в изучении отдельных избранных ее членов. Изучение наследственности в том виде, в каком оно ведется до сих пор, совершенно аналогично тому, как если бы, изучая физическое развитие или состояние человека, мы учли не весь его организм в целом, а только состояние одного или двух органов, ибо отдельные члены семьи, которых мы учитываем, являются такими частями динамического генетического целого, которые представлены только в семье.

Такое сложное характерологическое исследование семьи должно лечь в основу конституционального анализа личности ребенка. Но этим задача не ограничивается. Возникает необходимость пронаблюдать эти наследственные данные в истории дальнейшего развития ребенка, проследить их судьбу и установить основные законы связи между определенным наследственным задатком и линией последующего развития ребенка. Сказанное относится не только к сфере характера, но и к физическому развитию ребенка, в частности его росту. В качестве примера укажем на исследования Л. С. Гешелиной, выясняющие влияние наследственного и средового моментов на рост детей. Правильное конституциональное изучение роста ребенка, этого относительно простейшего явления, требует изучения наследственных и средовых влияний, а последнее возможно только с помощью изучения всей семьи.

Следующий момент, на который нужно обратить внимание,— изучение наследственных влияний в единстве со средовыми. При этом отдельные моменты и показатели среды не могут быть просто свалены в кучу путем беспорядочного перечисления,

исследователь должен представить их как структурное целое, сконструированное с точки зрения развития ребенка. Изучение среды в истории развития ребенка никогда не явится окончательным и полным, если мы не примем во внимание то же самое, о чем говорили и в отношении наследственности.

Как алкоголизмом деда иногда прямо объясняют поведение внука, так те или иные семейно-бытовые моменты (теснота помещения, плохие отношения между родителями, наличие дурных примеров и пр.) ставят в непосредственную зависимость с жалобами на поведение ребенка. При этом опять-таки считается, что достигнуто удовлетворительное научное объяснение, когда указано на бросающийся в глаза средовой момент. Ребенка приводят к исследователю с рядом жалоб на трудновоспитуемость, идущих от семьи и школы. Исследователь устанавливает тяжелые экономические, жилищные и моральные условия в семье. Анализ закончен. Но ведь такой же анализ способен дать любой сосед-обыватель, который в подобных случаях обычно говорит: «Да вы посмотрите, как люди живут-то!»

Задача педолога отнюдь не ограничивается таким обывательским констатированием связи между тяжелыми условиями жизни и трудновоспитуемостью ребенка. Научный подход тем и отличается от житейски-эмпирического, что он предполагает вскрытие глубоких внутренних зависимостей и механизмов возникновения того или иного средового влияния. До тех пор пока это не сделано, до тех пор пока не показано, как, каким путем, через какие посредствующие звенья, с помощью каких психологических механизмов, действуя на какие стороны процесса развития,данные средовые условия привели к данным явлениям трудновоспитуемости, задача научного анализа совершенно не осуществлена.

Говоря о сложной структуре развития личности психопатического ребенка, мы приводили данные относительно влияния среды на детей-психопатов шизоидного типа. Мы видели, что такие моменты, как материальная необеспеченность, голод, нужда, витальные аффекты, угроза для жизни, страх, испуг, слабый надзор, связь с улицей, играют относительно незначительную роль в накоплении дальнейших синдромов трудновоспитуемости в данной группе детей. В группе циклоидных психопатий этим факторам принадлежит первая роль при развитии реактивных состояний. Напротив, все те моменты, которые связаны с ущемлением личности больного и приводят к конфликтным переживаниям (суровое воспитание с постоянным принуждением и обидами, семейные неурядицы, разлад между родителями, спор из-за ребенка, разлука с кем-либо из родителей, ревность к кому-либо из членов семьи, тяжелые жизненные ситуации, ранящие самолюбие), оказываются в высшей степени травмирующими моментами по отношению к детям шизоидного типа.

Замечательно и то, что не только существует избирательность в различных средовых влияниях, но что существует и определенная форма реакции детского развития на те или иные средовые

условия. В $^1/_3$ всех случаев, которые описывает Сухарева, отмечается, что наиболее частой формой реакции на данные условия среды были различные невротические состояния. «Можно думать,— говорит автор,— что частота данной реакции у шизоидов не случайна, ибо шизоидная психика (особенности жизни, влечения, отсутствие единства переживаний и слабое их отреагирование) дает ряд предуготовленных механизмов для их возникновения» (1930, с. 72). Но очевидно, что у других $^2/_3$ детей того же типа аналогичные условия вызывали совершенно другую реакцию. И задача педолога не констатирование тех или иных вредоносных моментов, но установление динамической связи между теми или иными моментами среды и той или иной линией в развитии ребенка. Вскрытие связей и механизма развития остается и здесь главной и основной задачей, без разрешения которой педологическое исследование не может быть названо научным исследованием.

Сюда примыкает и вопрос относительно воспитания. Как уже сказано, эта сторона дела обычно обходится молчанием в истории развития ребенка. Между тем она едва ли не самый важный момент во всем том материале, которым может располагать исследователь. Обычно в характеристике воспитания отмечаются только какие-нибудь исключительные моменты вроде телесного наказания, да и то в самых общих словах. Между тем воспитание, понимаемое в самом широком смысле этого слова, должно в сущности быть основным стержнем, вокруг которого строится все развитие личности ребенка. Данная линия развития должна быть понята как необходимое логическое следствие данной линии воспитания. Таким образом, без научного изучения воспитания педолог никогда не сумеет построить научную картину детского развития. Воспитание, само собой разумеется, должно пониматься отнюдь не только как обучение, как намеренно создаваемые родителями воспитательные меры, применяемые по отношению к ребенку. Речь идет о воспитании во всем объеме и значении этого слова, как оно понимается современной педагогикой.

Мы уже приводили положение А. Гезелла, который говорит, что высшим генетическим законом является, по-видимому, следующий: всякое развитие в настоящем базируется на прошлом развитии. Развитие не простая функция, полностью определяемая икс-единицами наследственности плюс игрек-единицами среды. Это исторический комплекс, отображающий на каждой данной ступени заключенное в нем прошлое. Другими словами, искусственный дуализм среды и наследственности уводит нас на ложный путь, он заслоняет от нас тот факт, что развитие есть непрерывный самообусловливаемый процесс, а не марионетка, управляемая дерганьем двух ниток. Мы вторично приводим это положение, потому что оно представляется нам центральным по значению для практической педологии. К сожалению, в нашей практике история развития ребенка обычно излагается именно с точки зрения ложного дуализма среды и наследственности;

практическая педология редко умеет взять то и другое в их единстве, и ребенок в этом изображении представлен именно как марионетка, управляемая дерганьем двух ниточек, а его развитие развертывается, как драма, направляемая двумя силами.

Умение представить наследственность и среду в единстве может быть достигнуто только с помощью практического применения к изучению конкретного развития ребенка того закона, который Гезелл назвал основным законом всей педологии, именно закона, показывающего, что развитие есть самообусловливаемый процесс, где синтезированы влияния среды и наследственности. Это значит, что всякий новый этап в развитии ребенка педолог должен изобразить как вытекающий с логической необходимостью из предшествующего этапа. Должны быть раскрыты логика самодвижения в развитии, единство и борьба противоположностей, заложенных в самом процессе. Не следует понимать всякий новый этап в развитии ребенка как новый продукт взаимного перекрещивания икс-единиц наследственности плюс игрек-единиц среды. Раскрыть самодвижение процесса развития значит понять внутреннюю логику, взаимную обусловленность, связи, взаимосцепление отдельных моментов из единства и борьбы заложенных в процессе развития противоположностей Развитие, по известному определению, и есть борьба противоположностей Только такое понимание обеспечивает действительно диалектическое исследование процесса детского развития.

Следующий раздел нашей схемы—симптоматология развития. Задача раздела—представить как бы педологический статус, определить уровень и характер развития, который достигнут ребенком на настоящий момент. В качестве вспомогательных данных сюда входят и все другие сведения, могущие характеризовать состояние ребенка и уровень его развития; но эти сведения должны включаться не иначе, как под педологическим углом зрения. В качестве примера таких данных можно назвать медицинский диагноз, педагогические сведения об успеваемости, подготовку и воспитание ребенка и пр. Но центральное для всего раздела—проблема симптоматики, т. е. научного констатирования, описания и определения симптомов развития.

В этом отношении наша практическая работа отстоит чрезвычайно далеко от идеала. Достаточно сказать, что в умении установить известные факты и педологически их квалифицировать наше исследование очень сильно отстало от соответствующего клинического исследования. В качестве примера мы могли бы назвать несколько моментов, с которыми приходится очень часто сталкиваться на практике. Так, у ребенка констатируется в характере замкнутость. Без дальнейшего анализа отсюда делается умозаключение или выдвигается предположение о шизоидном складе его личности. Между тем дальнейший тщательный анализ фактов, которые привели к выводу о замкнутости ребенка, показывает, что эта замкнутость по степени выраженности вовсе не занимает переходное место между патологической замкнуто-

стью при соответствующем психозе и совершенно нормальной замкнутостью, встречающейся при определенных переживаниях у нормального человека, т. е. что самый характер этой замкнутости вовсе не позволяет отождествлять ее с той замкнутостью, которая может рассматриваться как симптом психопатического состояния, пограничного между душевной болезнью и здоровьем. Дальше удается установить, что эта замкнутость не является той замкнутостью, которая так характерна для психопатической структуры личности, но в истории развития ребенка она вполне мотивированна, объяснима и дифференцированна в отношении отдельных комплексов переживаний.

Таким образом, тщательное исследование фактов показывает, что неумение описать, определить, педологически квалифицировать явление приводит к обозначению его тем же именем, что и другие явления, только внешне сходные с данным, а отсюда общий ярлычок уже совершенно механически, по простой ассоциации, будит воспоминания о психопатии, ставя процессы припоминания и ассоциативных тенденций на место процессов мышления и рациональной обработки фактов, которые на самом деле должны стоять в исследовании на первом плане. Уже на этом примере мы видим, как важно уметь установить самый факт, описать его, какая огромная культура нужна для этого и как нужно заранее знать, что́ именно в факте должно быть отмечено и описано. В приведенном примере собиратель фактов упустил самое важное — степень выраженности и характер связи с остальными симптомами, мотивированность, т. е. место данного симптома внутри целого синдрома

Но еще важнее обратить внимание на второй момент, связанный с симптоматологией развития, именно на момент педологической квалификации наблюдаемых явлений и фактов. Очень часто в нашей практике под видом симптома развития на самом деле фигурирует житейское наблюдение, отмеченное случайным названием, которое попадает в лист педологического исследования непосредственно из лексикона наблюдавшего это явление обывателя В результате мы встречаем такие определения и обобщения, как упрямство, злость, совершенно не зная характера тех фактов, которые лежат в основе этого обозначения, и их педологической квалификации. Между тем самое простое наблюдение показывает, что один и тот же факт не только имеет бесконечные степени выраженности, но и совершенно различное значение в зависимости от того, в составе какого синдрома он встречается и из каких моментов складывается. Короче говоря, часто то, что под общим названием сходит за явления одного и того же порядка, на самом деле оказывается при ближайшем рассмотрении двумя различными фактами, которые спутаны или смешаны из-за ненаучного подхода к ним. Если мы возьмем такие очень частые в практике трудного детства явления, как детский онанизм, недержание мочи, капризы, мы увидим, что обычно исследователь тщетно бьется над тем, чтобы вышелушить самое зерно факта из

обволакивающей его шелухи всяких ярлыков, обозначений, обобщений.

В этом отношении, как уже сказано, медицинская клиника ушла далеко вперед по сравнению с педологией. Ни один врач не удовлетворится простым указанием на то, что у больного выступила сыпь и что с больным случаются припадки. Характер сыпи, характер и природа этих припадков нуждаются в детальном, тщательном, научном описании для того, чтобы данный припадок мог рассматриваться как симптом эпилепсии или истерии, данная сыпь могла рассматриваться как симптом сифилиса или скарлатины.

Вот этого научного определения симптомов и педологической квалификации наблюдаемых явлений и недостает в первую очередь современному педологическому исследованию. Мы уже указывали на тот механический, арифметический суммарный характер, с помощью которого современная психометрия часто получает свои симптомы. Мы, конечно, не можем рассматривать коэффициенты умственного развития иначе, как один из симптомов, но самый способ определения такого симптома является в высшей степени характерным для современной педологии. Как помнит читатель, этот симптом получается на основании автоматического суммирования, простого подсчета ряда совершенно разнородных фактов путем сложения и вычитания килограммов и километров, которые принимаются за равновеликие и эквивалентные единицы. Это относится не только к проблеме измерения в педологической симптоматологии, но в равной мере и ко всякому качественному описательному определению того или иного симптома развития. Некоторые педологи особо говорят о симптоматологическом диагнозе, понимая под ним одну из последовательных ступеней, по которым идет развитие диагностической методики в педологии, так же как и в области медицинской диагностики, опыт которой в значительной мере используется и педологией. Но надо сказать, что и при симптоматологической или эмпирической диагностике научное определение симптомов развития остается чрезвычайно малоразработанным. В связи с проблемой симптоматологии развития стоит и вопрос об оценке тех или иных показателей развития, о выведении индексов, о сравнении состояния ребенка с теми или иными постоянными стандартными величинами. Так как научное исследование развития началось сравнительно недавно, то вопрос этот оказывается чрезвычайно малоразработанным.

В современной педологической практике принято различать два основных направления исследования, то, что Гезелл называет нормативной и клинической психологией. Задача нормативной психологии, с нашей точки зрения, чисто вспомогательная. Это — одна из проблем симптоматологии развития. Задача научного изучения симптома не только описание его, но и определение его с точки зрения отклонения от постоянных величин. Так, не только сырые данные роста, веса, окружности груди и других антропо-

метрических величин, но и выведение индексов, показателей и прочих относительных величин, оценка отклонения в сигмах того или иного признака от стандартной величины—все это входит в задачи симптоматологии развития.

Мы совершенно согласны с Гезеллом, который подчеркивает, что существует большая разница между психологическим измерением и психологическим диагнозом. Поясним это следующим образом: психологическое измерение относится к области установления симптома, диагноз относится к окончательному суждению о явлении в целом, обнаруживающем себя в этих симптомах, не поддающемся непосредственно восприятию и оцениваемом на основании изучения, сопоставления и толкования данных симптомов.

Мало диагностических методов, которые действовали бы автоматически. Есть, например, анализ крови и кардиограммы, которые дают немедленное и точное определение болезни, но и в медицинской диагностике существует правило, что все клинические данные должны быть взвешены и истолкованы в совокупности. Если так бывает при соматических диагнозах, то это должно быть справедливо и для психологической диагностики, а при современном уровне психометрической техники это должно быть вдвойне справедливо. С этой точки зрения, Гезелл строго различает психометрическое и клиническое исследование в диагностике умственного развития. Но психометрическое исследование только один из моментов установления симптомов, без которых не может быть правильно определен и сам диагноз. «Клиническая психология—это вид прикладной психологии, которая пытается путем измерения, анализа и наблюдения сделать правильное определение умственной структуры субъекта. Ее цель—истолковать человеческое поведение и определить его границы и возможности...» (А. Гезелл, 1930, с. 297—298).

Как только в психологической процедуре выдвигается элемент ответственной диагностики, психологическое измерение как таковое отступает на второй план. Психометрия дает только отправную точку для анализа или намечает канву для составления картины. Клинические или диагностические методы требуют не только точного измерения, но и творческого истолкования. Вот почему компетентный психолог-клиницист должен накопить из первых рук большое количество опытного материала в отношении как средних, так и исключительных объектов. Он должен построить из этого опыта рабочие идеи, которыми может манипулировать в каждом случае и в каждой его частности. Психоклиническая диагностика нуждается в сравнительном нормативном методе. Термин «нормативный» в данном случае обозначает тот тип психологии, который систематически вырабатывает объективные стандарты и описательные формулировки для сравнительной оценки умственных способностей и возможностей. Клиническая психология может быть определена как применение психологических норм к изучаемым случаям развития или поведения. Норма-

тивность и является чертой различия между клинической психологией и психиатрией. Этот термин оттеняет также различие между чисто психометрической процедурой и сравнительной дифференциальной диагностикой.

Хотя Гезелл говорит все время о проблеме умственного развития, но методически все это может быть распространено и на диагностику развития в целом. Целью Гезелла и является установить диагноз хода развития. Он собрал в последовательном порядке 10 схем развития, из которых каждая включает в среднем 35 признаков. На основе этой хорошо разработанной симптоматологии умственного развития в раннем возрасте и можно ставить диагноз хода развития. Как подчеркивает сам Гезелл, понятие развития центральное, потому что оно в одинаковой степени приложимо к физическому и психическому развитию ребенка.

А. Гезелл детально останавливается на отдельных моментах клинического исследования, которые мы сейчас не будем рассматривать подробно. Он начинает с подхода к ребенку, прослеживая общий ход исследования, и заканчивает вопросами, имеющими с первого взгляда чисто техническое значение, но в сущности увенчивающими всю проблему педологической симптоматологии. Касаясь вопроса об отношениях между матерью и ребенком во время эксперимента, рассматривая эти отношения, Гезелл указывает на то, что самый факт изменения поведения ребенка в присутствии матери должен сделаться проблемой клинического исследования. Тесная связь между диагнозом развития и родительским руководством служит основанием для принятия отношений матери и ребенка за составную часть всей клинической задачи.

6

В сущности всем тем, о чем мы сказали выше, мы подготовили уже переход к следующему пункту нашей схемы, к педологическому диагнозу. Это центральный, узловой момент, во имя которого развертываются все предшествующие моменты и исходя из которого могут строиться все последующие. Как в фокусе, в проблеме педологического диагноза сходятся все проблемы педологической клиники. Это основное, руководящее понятие, поэтому в нем нужно разобраться. То, что было сказано до сих пор, имело целью строго разграничить обычно отождествляемые в практической работе проблемы симптоматологии и диагностики развития, поставить то и другое в правильное отношение друг к другу, показать, что установление симптомов автоматически никогда не приводит к диагнозу, что исследователь никогда не должен допускать экономию за счет мыслей, за счет творческого истолкования симптомов.

Если мы обратимся к диагностике в собственном смысле слова, мы увидим, что современная практика различает несколько видов диагностики развития. Гезелл называет дифференциальную

и описательную диагностику В основе описательной диагностики лежит убеждение в том, что описательный метод позволяет избегнуть многих ошибок абсолютных психометрических определений и воспользоваться преимуществами сравнительного метода «Если наш способ,— говорит автор,— на первый взгляд грешит неопределенностью, он зато отличается клинической конкретностью и ясностью, которые сопутствуют описательным и сравнительным формулированиям Мы надеемся, что метод сравнительных оценок будет более способствовать обоснованным клиническим заключениям, нежели автоматические итоги и выкладки Сравнительный метод принуждает исследователя призвать на помощь весь свой прежний опыт при решении данной задачи Он также помогает ему систематизировать свой опыт по мере его накопления Методика имеет одно общее свойство для всех субъектов — нормальных, субнормальных, вышесредних, молодых, взрослых она имеет сравнительный характер» (1930, с 340) Окончательная оценка состояния развития делается на основании внимательного рассмотрения числа и характера положительных и отрицательных результатов, сравнения поведения ребенка с той или иной возрастной схемой развития Но окончательная оценка должна выводиться не механическим путем складывания и классификации буквенных оценок, а путем обсуждения и оценки всей картины поведения и на основании выработанного самим исследователем нормативного мерила для данного уровня развития

Одна из существенных опасностей, которая грозит педологической диагностике,— чрезмерная общность и неопределенность клинических выводов, которые здесь делаются Для того чтобы избежать этого Гезелл требует отдельных выводов по четырем крупным областям поведения, а именно в области двигательной, речевой, приспособления и социального поведения Как уже сказано, мы в свое время предложили для трудновоспитуемого ребенка еще более дифференцированный план исследования отдельных функции Не вдаваясь сейчас в обсуждение того, какие пункты должны быть в этом дифференцированном исследовании отмечены, скажем только что сам по себе принцип максимально специализированного исследования отдельных функций, несомненно, в высшей степени важен

Другой вид диагностики, так называемая дифференциальная диагностика, строится на основе того же сравнительного метода исследования «При нашей клинической работе,— говорит Гезелл,— мы стараемся держаться правила производить как можно больше сравнений, насколько нам позволяют время и место, и не делать решительного заключения, пока нами не получены достаточные данные для этой сравнительной оценки Надо признать, что возможны некоторые случаи, когда даже и после такого сравнения мы не приходим к окончательному решению, а можем только формулировать временный описательный диагноз В этих случаях ребенок должен быть занесен в книгу для повторного исследования » (1930, с 344) За это время ребенок подвергается

дальнейшему наблюдению, ряду повторных исследований; «...повторные исследования быстро накопляют материал, требуется лишь несколько месяцев, самое большое — один год, чтобы получить важные дополнительные данные» (там же, с. 344—345).

Здесь затрагивается в высшей степени важный момент педологической диагностики, заключающийся в том, что, в отличие от медицинской диагностики, педологическая диагностика не может и не должна базироваться на амбулаторном исследовании как на основной форме педологического изучения ребенка. Ряд повторных срезов с развития ребенка, ряд симптомов, полученных в живом процессе развития, как правило, всегда необходимы для постановки диагноза или для его дальнейшей проверки. Поэтому педологический диагноз, как правило, никогда не должен ставиться лишь предположительно. Имея сравнительную оценку, мы должны сопоставить между собой различные виды или данные поведения. Таким образом мы получим возможность создать аналитическую оценку.

«...Диагноз развития не должен заключаться только в получении ряда данных путем тестов и измерений. Диагностика не есть процесс численного определения... Осторожное заключение не становится бессодержательным, если оно выражается в описательных пояснениях и сравнительной формулировке. Данные испытания и измерения составляют объективную основу сравнительной оценки. Схемы развития дают мерило развития. Но диагноз, в истинном смысле этого слова, должен основываться на критическом и осторожном истолковании данных, полученных из разных источников» (там же, с. 347).

Как мы уже говорили, хотя речь идет все время о диагностике умственного развития ребенка, но тем не менее диагноз развития, разумеется, «не ограничивается измерением интеллекта. Он основывается на всех проявлениях и фактах созревания... Синтетическая, динамическая картина тех проявлений, совокупность которых мы называем личностью, также входит в рамки исследования. Мы не можем, конечно, точно измерить черты личности. Нам с трудом удается даже определить, что мы называем личностью, но, с точки зрения диагностики развития, мы должны следить за тем, как складывается и созревает личность» (там же, с. 347—348). «Термин «развитие» не делает ложных различий между вегетативным, чувствительно-двигательным и психическим развитием. Он ведет к научному и практическому согласованию всех доступных критериев развития... Идеально полный диагноз развития обнимает собою все явления психического и нервного порядка в связи с анатомическими и физиологическими симптомами развития... Будущее развитие антропологии, физиологии и биохимии несомненно снабдит нас нормами для более правильной оценки уровня развития» (там же, с. 365).

Другие различия в диагностике развития, как уже говорилось, связаны с различением последовательных ступеней в развитии диагноза. А. А. Невский различает симптоматический, или эмпи-

рический, диагноз, который ограничивается констатированием определенных особенностей или симптомов, и на основании этого непосредственно строит практические выводы. В качестве примера он приводит комплектование вспомогательных школ, когда очень часто единственным критерием для отбора детей является низкий психологический профиль или низкий показатель одаренности по одному из существующих тестовых методов. Иными словами, иа основании отдельных симптомов ставится практический диагноз умственной отсталости. Между тем даже в клинической психиатрии практика диагноза умственной отсталости (олигофрения, дебильность), построенная на основании более или менее всестороннего врачебного исследования, служит по существу лишь симптоматическим диагнозом, во всяком случае до тех пор, пока не удастся установить и причины отсталости ребенка.

Нам думается, что симптоматический, или эмпирический, диагноз не есть научный диагноз в собственном смысле слова. Ошибочность его не только в том, что он не устанавливает причин, но и в другом. Дело в том, что многие действительно научные клинические диагнозы также не устанавливают причины, тем не менее они являются научными диагнозами. Это относится к таким заболеваниям, причины которых нам неизвестны (рак, шизофрения).

В этом смысле и психиатрический диагноз олигофрении будет научным диагнозом, если даже сразу не удается установить причину, вызвавшую олигофрению, и выяснить, является ли она результатом заболевания эндокринного аппарата, или связана с внутриутробным повреждением зачатка, или появилась как результат алкогольной дегенерации.

Суть дела, очевидно, не в причинах. Научная диагностика может быть установлена и тогда, когда причины того процесса, который устанавливается в диагнозе, нам еще неизвестны. Суть дела в том, что при научном диагнозе мы на основании известных симптомов, идя от них, констатируем иекий процесс, лежащий в основе этих симптомов. Поэтому, когда Э. Крепелин установил понятие олигофрении, он указал на самую сущность процесса, лежащего в основе симптомов, в которых он обнаруживается. Исследователь определил ее как общую задержку психического развития, и это основа для истинного научного диагноза. Ошибкой является попытка видеть диагноз в установлении ряда симптомов или фактических данных. Практические недостатки такой диагиостики настолько ясны и настолько обусловлены самой ошибочностью постановки вопроса, что на них подробно останавливаться не следует. Невский совершенно справедливо сравнивает такого рода диагностику развития с диагнозами, которые ставила примитивная эмпирическая медицина, констатируя у больного кашель или малокровие и принимая эти симптомы за самую сущность болезни.

Вторая ступень в развитии диагностики приводит нас к этиологической, или причинной, диагностике. Невский видит ее

особенности в том, что она строится на учете основных факторов, на основе вскрытия причин, на основе того, что мы учитываем не только наличие определенных симптомов, но и вызывающие их причины. Принимая во внимание необычайную сложность в переплетении отдельных факторов и в комплексном характере их действия, педологическая характеристика и педологический диагноз должны не просто констатировать те или иные статические состояния, но вскрыть определенный динамический процесс.

Снова мы видим недостаточное различение того, какой процесс подлежит вскрытию в диагнозе. Что статическое состояние есть проблема симптоматологии, а не диагностики развития, это мы выяснили выше, но и динамический процесс изменения симптомов еще не составляет диагноза развития в собственном смысле. Только определение процесса развития, обнаруживающего себя в характерных симптомах, может явиться действительным фундаментом педологического диагноза. Ошибки этиологического диагноза обычно вытекают из двух источников. Во-первых, как мы уже указывали, очень часто этиологический анализ понимается чрезвычайно упрощенно: указываются самые отдаленные причины или общие и малосодержательные формулы, вроде преобладания биологических или социальных факторов и пр. Во-вторых, источником ошибок служит незнание ряда причин, в частности ближайших причин, определяющих явление, и указание на отдаленные причины, которые непосредственно не определяют данное явление, а определяют его лишь в конечном счете. Из-за чрезвычайной сложности причинного анализа мы считаем необходимым выделить его в схеме в особый пункт и вернемся к нему ниже. Пока скажем, что попытка некоторых авторов непосредственно связать картину симптомокомплекса с этиологическим анализом, минуя диагноз, неизбежно приводит к тому, что центральный, узловой и определяющий пункт всего педологического исследования исчезает.

Третья ступень в развитии диагностики определяется Невским как типологическая диагностика. Имея целью вскрыть пути, по которым развитие пойдет в дальнейшем, мы должны стремиться к определению того или иного типа развития, того или иного пути, по которому это развитие должно пойти. Процесс развития всегда развертывается в том или ином плане, он совершается по тому или иному типу, другими словами, все многообразие индивидуальных ситуаций можно свести к определенному количеству типичных ситуаций, и, таким образом, наша диагностика заключается в определении типа детской личности в динамическом смысле этого понятия.

Здесь указан чрезвычайно важный момент, который затемнен ссылкой на типологическую проблему. Обычно у нас она понимается как проблема конституциональная или, во всяком случае, дифференциально-педологическая. Мы предпочитаем говорить в данном случае о педологической клинике детского развития вообще и о педологической клинике трудного детства в частности

как о научных основах педологического диагноза. Это значит, как мы разъяснили выше, что, говоря о задаче (сходной с задачей Крепелина в психиатрии), которая стоит сейчас перед педологическим исследованием, мы ведем речь не о выделении дедуктивным путем некоторого количества типичных форм детского развития и установлении такого типологического диагноза, а о клиническом выделении и описании основных форм течения процесса детского развития и образования детской трудновоспитуемости, на базе которых только и может ставиться конкретный педологический диагноз. Для того чтобы поставить диагноз эпилепсии или шизофрении, нужно иметь самое понятие эпилепсии или шизофрении, и величайшей трудностью на пути педологической диагностики является отсутствие подобных понятий. В этом и заключается проблема Крепелина в педологии. Создать клинику детского развития и детской трудновоспитуемости значит создать систему понятий, отражающих реальные объективные процессы детского развития и образования трудновоспитуемости, на основе которых только и возможна научная диагностика развития, ибо своеобразие того способа научного мышления и исследования, который мы применяем в диагностике, заключается в том, что мы изучаем данное конкретное явление с точки зрения определения его принадлежности к той или иной клинической картине развития.

Поэтому не всякое исследование можно считать диагностическим. Диагностическое исследование предполагает готовую, установленную систему понятий, с помощью которой определяется самый диагноз, с помощью которой данное частное явление подводится под общее понятие эпилепсии, шизофрении и т. д. Было бы неправильно сказать, что современная педология вовсе лишена системы понятий. Скорее эта система чрезвычайно мало разработана, и это проистекает из того, что педология пренебрегала до последнего времени вопросами практической диагностики. Поэтому между тем, что она знала, и тем, что она умела делать, во всех областях возникал огромный разрыв, огромное расхождение. Если бы педология действительно мобилизовала все то, что она знает о детском развитии, и применила это к проблеме практической диагностики, она располагала бы уже сейчас некоторой, правда чрезвычайно малоразработанной, системой понятий, которая должна была бы лечь в основу научного диагноза. Пусть первые педологические диагнозы будут описательны, полны еще не установившихся, недостаточно определенных и четких положений, пусть они имеют еще колеблющиеся контуры, но пусть вместе с тем они с самого начала будут методологически и методически правильно поставлены, т. е. будут диагнозами в истинном смысле слова.

Следующий момент в схеме педологического исследования — вскрытие причин, не только определяющих данное явление в конечном счете, но и ближайшим образом определяющих его. Мы выше говорили достаточно подробно об ошибках, которые обычно здесь делаются, и потому нет надобности подробно останавли-

ваться на этом пункте; достаточно сказать, что центральная проблема этиологического анализа—вскрытие механизма симптомообразования: как развился, с помощью какого механизма возник и установлен, как причинно обусловлен данный симптом. Путь исследования описывает здесь как бы круг, который начинается с установления симптомов, далее загибает от этих симптомов к процессу, лежащему в их центре, в их основе, и приводит нас к диагнозу; далее он снова должен повести нас от диагноза к симптому, но уже раскрывая причинную мотивировку и происхождение этих симптомов. Если наш диагноз верен, то он должен доказать свою истинность с помощью раскрытия механизма симптомообразования, он должен сделать нам понятной ту внешнюю картину проявлений, в которых обнаруживает себя данный процесс развития. И если диагноз всегда должен иметь в виду сложную структуру личности, о чем мы также говорили выше, и определять ее структуру и динамику, то этиологический анализ должен раскрыть нам механизм того динамического сцепления синдромов, в которых обнаруживается эта сложная структура и динамика личности.

Выше, когда мы говорили о среде и наследственности, мы указывали, в какой мере простое констатирование тех или иных моментов из области действия этих факторов далеко отстоит от причинного анализа наследственности или среды. Мы говорили также, что этиологический анализ всегда должен показывать, как данный этап в развитии обусловлен самодвижением целого, внутренней логикой самого процесса развития, как этот этап неизбежно вытекает из предшествующего этапа развития, а не складывается как механическая сумма из новых на каждом этапе воздействий среды и наследственности. Поднять этиологический анализ развития на действительную научную высоту—значит прежде всего искать причины интересующих нас явлений в процессе развития, раскрывая его внутреннюю логику, самодвижение.

На следующих двух моментах, заключающих нашу схему, мы можем остановиться лишь бегло, так как их понимание подготовлено всем изложенным. Пятый момент—прогноз, умение предсказать на основе всех проделанных до сих пор этапов исследования путь и характер детского развития. Снова надо указать на тот жалкий характер, который обычно носит установление прогноза в педологическом исследовании. Бессодержательность, сведéние к общим формулам, пользование двумя-тремя трафаретами, абстрактный характер—вот что обычно отличает этот прогноз. Между тем содержанием прогноза должна явиться вся полнота процесса развития, как она отражена в диагнозе, со всей сложностью структуры и динамики личности ребенка, которую удалось уловить в диагнозе. Содержание прогноза то же, что и диагноза, но первый строится на умении настолько понять внутреннюю логику самодвижения процесса развития, что на основе прошлого и настоящего намечает путь детского развития при всех прочих условиях, сохранившихся в прежнем виде. В

частности, существенным моментом прогноза является разбивка его на отдельные периоды. Педолог должен уметь предсказать, что произойдет с процессом развития через год, как будет развертываться ближайший возрастной этап (например, школьный возраст у дошкольника или половое созревание у школьника), каков будет окончательный исход процесса развития, какова будет, наконец, зрелая личность, насколько можно судить по настоящему моменту. Прогноз, более чем какой-либо другой момент в нашей схеме, требует длительных и повторных наблюдений, т. е. данных, накапливающихся в процессе динамического исследования.

Наконец, шестой, и последний, момент — это педагогическое или лечебно-педагогическое назначение, во имя которого только и строится педологическое исследование, но которое обычно оказывается чрезвычайно бедным, бессодержательным, абстрактным, ибо, как указано выше, оно часто возвращает педагогу только то, что само от него получило. Поэтому такие стереотипные формулы педагогических назначений, как индивидуальный подход или вовлечение в коллектив, решительно ничего не говорят педагогу, ибо, во-первых, они не указывают, каким способом это осуществить, а во-вторых, не говорят ничего о том, какое конкретное содержание должно быть вложено в индивидуальный подход и в вовлечение в коллектив. Педагогическое назначение, если оно хочет быть выводимым из научного исследования и само составлять его наиважнейшую практическую часть, которая одна только и может доказать истинность исследования в целом, должно быть конкретным, содержательным, давать совершенно определенные, четкие, ясные указания относительно мероприятий, применяемых к ребенку, и явлений, которые должны быть устранены у ребенка этими мероприятиями.

Как мы указывали, бедность нашей лечебной педагогики, и в частности практической педагогики вообще, в применении к аномальному ребенку заключается отчасти в том, что на основе педологического исследования никогда не культивировались специальные приемы и средства педагогического воздействия, которые могут строиться только на основе научного понимания ребенка. Назначение вносит критерий практики во все педологическое исследование, является его конечной целевой установкой, оно сообщает смысл всему исследованию. И мы убеждены, что действительное культивирование педагогических назначений, вытекающих из богатого, содержательного научного клинического изучения ребенка, приведет к небывалому расцвету всей лечебной педагогики, всей системы индивидуально-педагогических мероприятий. Педагог должен знать, получив назначение, с чем именно в развитии ребенка он должен бороться, какие для этого привлекаются средства, какой ожидается от них эффект. Только зная все это, он сумеет оценить результат своего воздействия. Иначе педагогическое назначение по своей неопределенности будет еще долго соперничать с педологическим прогнозом.

ИЗ ВЫСТУПЛЕНИЙ, ДОКЛАДОВ И Т. Д.

Опытная проверка новых методов обучения глухонемых детей речи

Тезисы[1]

1. Обучение глухонемых детей речи переживает сейчас известный кризис во всем мире. В разных странах усиленно ищут лучшую методу; единой, сколько-нибудь прочно научно обоснованной и всеми признаваемой системы сейчас нет. Неудовлетворенность прежними методами, в частности немецким аналитическим, обнаруживается все яснее. Все находятся в поисках. В такой обстановке нам приходится ставить опыт.

2. Положение в русской школе хуже, чем в иностранной. У нас, кроме двух-трех больших столичных школ, нет почти ни одной, где бы какая-либо система выдерживалась до конца. Начинаются усиленные попытки местного творчества. Каждый вдумчивый учитель неизбежно становится реформатором. Помимо общей слабости (административно-хозяйственной и педагогической) нашей школы, решительному проведению реформы мешает отсутствие достаточно подготовленных кадров специалистов, через которых можно было бы провести эту реформу. Нет ни высшего командного состава (больших ученых и теоретиков), ни среднего (методистов, преподавателей вузов, заведующих школами), ни низшего (массового учителя). Такова обстановка.

3. Что толкает нас на опыт, что делает его жизненно необходимым и безотлагательным и не позволяет заняться в первую очередь общим оздоровлением школы, оставляя специальные вопросы для более медленной разработки во вторую очередь? Этому одна главная причина. Вопрос обучения речи глухонемых есть центральная и основная проблема их социального воспитания. Без того или иного решения ее мы не можем практически приступить к переустройству всей школы на новых началах. Новый уклад школы и новая система обучения речи могут складываться только параллельно, органически развиваясь из одних идей. При современном методе невозможно социальное воспитание, потому что без языка его осуществить нельзя, а тот язык (устный и мимический), который дает детям школа, есть по существу асоциальный язык. Поэтому начинать приходится с речи.

4. В чем недостатки прежней системы? Ученик должен проделать «египетскую» работу, чтобы пройти полный курс обучения речи. Его речь не успевает за его развитием. Он приобретает не речь, а произношение; у ребенка вырабатывают не язык, а артикуляцию. И он неизбежно создает свою речь — мимическую. Фактически все глухонемые говорят при помощи мимики; устная речь им чужая. Практически она ничего не дает им, она почти не служит их развитию и формированию, не является орудием накопления социального опыта и участия в социальной жизни. Кроме того, устная речь противоречит основным положениям психологии языка. Она пытается из звуков строить слово, из слов — фразу. Итак, психологически и педагогически она несостоятельна, социально — бесплодна, практически и жизненно — почти никчемна.

5. В чем сущность реформы? Если всмотреться глубже, недостатки прежней системы коренятся не в специальных ошибках ее создателей, которые были блестящими психологами и по-своему хорошими педагогами. Для своей эпохи и для своей теории воспитания это была система без недостатков. Она приводила ученика в повиновение, внушала религиозно-моралистическое представление о его недостатке; давала ему речь для понимания церковной проповеди, официально-государственного языка и того инвалидно-филантропического круга отношений, в который его ставили. Считалось, что ребенок должен понять язык церкви, узнать, что такое суд, научиться уважать общество за его благодеяние, и тогда он правильно поймет свое положение в обществе. Вот что требовалось от обучения устной речи.

Ни одна специальная система не может быть понята иначе, как на общем фоне социально-педагогических идей и отношений своего времени и в связи с ними. Школа определяет систему, а не наоборот. Отсюда следует, что и сущность реформы предопределена общим строем нашей школы и никак не может быть сведена к одной только реформе специального метода. Проблема речи у глухонемых будет решена не специальной методикой, а общим переустройством школы на началах социального воспитания. Речь возникнет у глухонемого ребенка тогда, когда в ней появится потребность, когда она будет обслуживать весь опыт и всю жизнь школьника, а для этого нужна переорганизация всей его жизни, а не реформа метода. Широко развитое социальное воспитание есть необходимая база для решения вопроса о речи.

6. Какова же роль специальной методики? Изложенная точка зрения отнюдь не отрицает важности и значения специальной методики обучения речи. Напротив, только при такой постановке вопроса она приобретает принципиальное, а не только техническое значение. Новый строй школы не только должен выработать свою технику обучения речи. Оценка этой техники всякий раз должна быть принципиально педагогическая и социально-методическая. Здесь невозможно одно без другого: без социальной базы в

воспитании никакая техника не привьет глухонемому речи; без техники обучения речи невозможно социальное воспитание детей. Техника есть орудие социального воспитания и должна расцениваться с этой точки зрения.

7. По указанным выше мотивам ввиду сложности обстановки, в которой мы начинаем опыт, мы не можем провести его широко. Мы должны ограничить его некоторыми школами или даже отдельными классами. Весь опыт имеет одно назначение: испытать достоинства различных систем и степень их пригодности и соответствия общему плану нашего воспитания. Мы не можем ждать результатов западноевропейского и американского опыта и воспользоваться уже готовыми рекомендациями, потому что там опыт ставится в принципиально иной плоскости, в иной школе. Чего мы ждем от опыта? Указания такой техники обучения, которая позволит наиболее целесообразно и легко привести ребенка к речи и к овладению ею. Борьба за целую фразу, за слово — против звукового препарата речи, борьба за единство устной речи — против жаргона мимики, борьба за естественное стимулирование развития речи из жизни — против мертвого усвоения ее на уроках. Таково направление наших поисков.

8. Содержание опыта. Опытной проверке надо подвергнуть наиболее интересные современные синтетические системы обучения речи. На ближайшие три года следует развернуть опытную проверку метода К. Малиша, Г. Форхгаммера, И. А. Соколянского.

9. Порядок постановки опыта. Прежде всего опыт должен пройти стадию лабораторной подготовки, которую надо поручить непременно одному лицу под его ответственность. Подготовка должна выразиться а) в точном приспособлении системы к русскому языку, б) в выработке трехгодичного плана обучения, в) в формулировке методических и технических приемов обучения, г) в подготовке учителей, которые возьмутся за проведение опыта, д) в организации всех вспомогательных средств, материалов, пособий.

10. Опыту должны быть подвергнуты шесть групп — по две группы на один метод. Эти шесть групп должны составить дети, прошедшие детский сад и стадию устного лепета и раннедетского языка; во всяком случае, в эти группы нельзя включать детей, уже учившихся в школе. Правильнее всего одну школу превратить на три года в опытную, открыть при ней детский сад и шесть отделений первого года обучения. Если опытную школу организовать не удастся, можно выбрать для эксперимента три крепкие областные школы. Было бы чрезвычайно желательно изолировать детей от мимистов.

11. Контрольный опыт. Одновременно в других школах должны быть организованы приблизительно аналогичные по возрасту, подготовке, состоянию здоровья контрольные группы детей, которые проходили бы курс обучения речи по традиционному методу и где работали бы одинаковые по знаниям и силе учителя.

12. Оценку результатов опыта следует производить ежегодно. При школе должна постоянно работать методическая комиссия, ведущая тщательный учет опыта. Желательно точное ведение дневника школьной работы. Общая оценка должна производиться на основании а) вещественных свидетельств о степени развития речи у детей, б) социальной роли языка в их жизни, в) затраты времени и труда на обучение.

13. При проведении плана необходимо а) организовать библиотеку по вопросу речи у глухонемых, б) связаться с авторами методов, с Украиной, Данией, Германией и другими странами, в) обеспечить материальные возможности проведения опыта.

14. Опыт не может ставиться в обычных условиях прежней школы. Вся система воспитания должна быть приспособлена к опыту.

15. Решающим вопросом в опыте, как и вообще в деле воспитания глухонемых в РСФСР, является вопрос об организации научной работы по дефектологии, по подготовке кадров специалистов. Всего правильнее было бы организовать опытные школы при соответствующих вузах, имеющих дефектологическое отделение. Постановку научно-исследовательской работы, которая в вузах почти не ведется, и преподавание по соответствующим кафедрам никак нельзя признать удовлетворительными. Только создание .научного центра для работы с глухонемыми, только реформа кафедры сурдопедагогики и организация исследовательской работы могут питать затеваемый нами опыт. Иначе он неизбежно выродится в кустарничество и будет обречен на полную бесплодность.

Методы изучения умственно отсталого ребенка

Тезисы к докладу[1]

1. Традиционные методы исследования, как шкала А. Бине, профиль Г. И. Россолимо и пр., основываются на чисто *количественной* концепции детского развития; по существу они ограничиваются *негативной* характеристикой ребенка. Оба эти момента практически отвечают чисто отрицательной задаче выделения из общей школы неподходящих к ней детей. Будучи не в состоянии дать *позитивную* характеристику ребенка определенного типа и уловить его *качественное* своеобразие, эти методы прямо противоречат как современным научным взглядам на процесс детского развития, так и требованиям специального воспитания ненормального ребенка.

2. Современные научные представления о развитии ребенка идут в *двух направлениях*, внешне противоположных, но внутрен-

не взаимообусловленных: с одной стороны, в направлении *расчленения* психологических функций и выяснения их качественного своеобразия и *относительной* независимости развития (учение о моторной одаренности, практической одаренности и т. п.); с другой—в направлении *динамического объединения* этих функций, вскрытия целостности детской личности и выяснения сложных структурных и функциональных связей между развитием отдельных сторон личности.

3. Система исследования, основывающаяся на этих положениях и имеющая задачей *позитивную* характеристику ребенка, могущую лечь в основу воспитательного плана, строится на трех главных принципах: 1) на принципе *разделения добывания* фактов и их *толкования,* 2) на принципе максимальной *специализации методов исследования отдельных функций,* 3) на принципе *динамического* и *типологического* толкования добытых при исследовании данных в диагностических целях.

Аномалии культурного развития ребенка[1]

В процессе культурного развития ребенок усваивает не только содержание культурного опыта, но и приемы и способы культурного поведения и мышления: овладевает особыми, культурными средствами, созданными человечеством в процессе исторического развития, например языком, арифметическими символами и т. п. Ребенок научается функционально употреблять известные знаки в качестве средств для выполнения той или иной психологической операции. Таким образом, элементарно-примитивные формы поведения переходят в опосредованные культурные акты и процессы.

На основании современных исследований можно установить, что культурное развитие высших психологических функций проходит четыре основные стадии. Первая стадия—стадия естественно-примитивных, или самых примитивных, культурных форм поведения (выполнение арифметических операций дикарем или ребенком путем непосредственного восприятия количества). Вторая стадия—стадия так называемой наивной психологии, когда ребенок накапливает известный опыт в отношении средств культурного поведения, но не умеет пользоваться этими средствами. На третьей стадии—внешне опосредованных актов—ребенок уже умеет правильно использовать внешние знаки для выполнения той или иной операции (счет на пальцах и т. п.). Наконец, четвертая стадия характеризуется тем, что внешний знак заменяется внутренним, акт становится внутренне опосредованным (счет в уме).

Аномалии культурного развития умственно отсталого и физически дефективного ребенка заключаются в том, что этот ребенок

останавливается или задерживается более длительное время, чем нормальный ребенок, на одной из перечисленных стадий культурного развития.

Из статьи «Итоги съезда»[1]

Проблема трудновоспитуемого и дефективного детства заняла большое место в работе съезда. Съезд констатировал на основании представленных материалов, что педагогическая работа с трудновоспитуемыми детьми, развернутая за протекшее десятилетие, и педагогическое изучение детей показали правильность и плодотворность новой точки зрения на происхождение и природу детской трудновоспитуемости. Эта последовательно марксистская точка зрения рассматривает детскую беспризорность и трудновоспитуемость как результат социально-экономических факторов в первую очередь, за исключением известного процента случаев биологической недостаточности, явившейся причиной «трудности» детей в педагогическом отношении, а также смешанных форм. Ряд ценных исследований социально-экономических факторов трудновоспитуемости показал, что в значительном числе случаев именно эти условия являются основной причиной детской «трудности» и что с устранением указанного источника устраняются и сами трудности. Исследования открыли широкие возможности для перевоспитания, педагогического воздействия на трудновоспитуемого ребенка и легли в основу всей воспитательной практики. Биологические исследования дали, в свою очередь, ценный материал для борьбы с теми формами детской трудновоспитуемости, которые имели биологическую почву.

Из-за объективных условий психология трудного детства накопила еще недостаточно большой *свой* материал, собранный и обработанный с новой точки зрения, и педагогике приходится опираться лишь на общепсихологические положения и методы. Дальнейшее продвижение в этой области, серьезная постановка научно-исследовательской работы, создание глубокой методики исследования трудного ребенка и социальных корней его «трудности» — вот неотложные задачи, указанные съездом. Съезд наметил ряд конкретных проблем, которые нуждаются в научной разработке. Таковы проблемы трудновоспитуемого ребенка и работы с ним в пределах нормальной школы, труда и организации коллектива в учреждениях для трудновоспитуемых, методики изучения трудного ребенка

В области психологии умственной отсталости и физической дефективности за протекшее десятилетие была развернута широкая научная и практическая работа. Принципиальный пересмотр основных проблем в этой области выдвинул в противовес прежней узкобиологической трактовке дефекта принцип социально-

биологической обусловленности всего развития умственно отсталого и физически дефективного ребенка.

Благодаря большой работе нашу специальную школу удалось поднять на такую высоту, на которой она, по общему мнению специалистов данной области, не стояла до революции. Результаты разработки психологических проблем умственной отсталости и физической дефективности с этой точки зрения дали базу для коренного пересмотра педагогической практики в специальной школе. Изолированность от окружающей жизни, установка всей педагогической работы на дефект, имевшие место в дореволюционной специальной школе, были отвергнуты. Специальная школа введена в русло советской педагогики, перестроена на основе общих принципов специального воспитания. Эта школа опирается на специонерработу, трудовую подготовку.

Однако и здесь, как и во всех остальных областях, внимание съезда, центр тяжести его решений падает не на итоги, а на перспективы, скорее на будущее, чем на прошлое, на то, что еще предстоит сделать, а не на то, что уже сделано. Вопросы профилактики трудновоспитуемости, т. е. ее предупреждения, и педагогического оздоровления всей воспитательной работы, обстановки и быта, окружающих детей; вопросы диспансеризации умственно отсталых и физически дефективных детей; установление принципов и методов стандартизации и диагностики трудного детства; привлечение психологов-специалистов к работе крупных учреждений по воспитанию трудных детей; подведение психологической основы под педагогическую и лечебно-педагогическую практику воспитания трудного ребенка — таков сжатый перечень заданий на будущее, данных съездом нашей психологии. По сравнению с огромностью этих задач сделанное кажется малым отрезком того пути, бóльшая часть которого лежит в будущем. Но и во всей нашей психологической работе, как ее расценил съезд, все прошлое имеет значение только подступов к огромному будущему.

К вопросу о длительности детства умственно отсталого ребенка[1]

Вопрос о структуре и функции детства нормального и ненормального ребенка связан с вопросом о длительности детства и его отдельных стадий. Длительность детства зависит в основном от сложности организма и его поведения и сложности и изменчивости среды. Основные симптомы детства — развитие и пластичность. Есть научные основания для предположения, высказанного Г. В. Мурашевым на основе его собственных исследований, что детство умственно отсталого ребенка укороченное, а не растяну-

тое по сравнению с детством нормального ребенка. Педагогические выводы из этого предположения, если бы оно оправдалось, выразились бы прежде всего в борьбе за более длительное детство умственно отсталого ребенка и пересмотре традиционного принципа пониженного возрастного подхода к такому ребенку. С теоретической стороны оно привело бы к изменению понимания умственной отсталости: умственно отсталый ребенок предстал бы как ребенок не только отсталый, но и ускоренно развивающийся в пределах своего типа.

К вопросу о речевом развитии и воспитании глухонемого ребенка

Тезисы доклада[1]

1. Революционная перестройка школы для глухонемых детей потребовала теоретического и практического пересмотра проблемы речевого развития и воспитания глухонемого ребенка. Практика оправдала основные принципы, положенные в основу этого пересмотра.

2. Дальнейшее развитие сурдопедагогики и сближение ее с общей школой приводят к необходимости новой ревизии той же проблемы в теоретическом и практическом аспекте, так как предъявляемые к речевому воспитанию глухонемого ребенка требования при настоящем положении *невыполнимы*.

3. Новый пересмотр требует от нас признания, что проблема речевого воспитания глухонемого ребенка, несмотря на все успехи теоретической и практической сурдопедагогики, не может считаться решенной в главной части, касающейся связи речевого и общего воспитания глухонемого ребенка.

4. В связи с этим возникает необходимость пересмотреть традиционное теоретическое и практическое отношение к отдельным видам речи глухонемого ребенка, и в первую очередь — *к мимике и письменной речи*.

5. Психологические исследования (экспериментальные и клинические) согласно показывают, что *полиглоссия* (владение различными формами речи) при сегодняшнем состоянии сурдопедагогики есть неизбежный и наиболее плодотворный путь речевого развития и воспитания глухонемого ребенка.

6. В связи с этим должен быть коренным образом изменен традиционный взгляд на конкуренцию и взаимное торможение различных форм речи в развитии глухонемого ребенка и поставлен теоретически и практически вопрос об их сотрудничестве и структурном комплексировании на различных ступенях обучения.

7 Это последнее требует в свою очередь сложного дифференцированного подхода к речевому развитию и воспитанию глухонемого ребенка

8 Опыт передовых европейских и американских педагогов (в особенности скандинавский и американский опыт) свидетельствует о возможности осуществить как комплексирование различных форм речи, так и дифференциальный подход к речевому воспитанию глухонемого ребенка

9 Все это, вместе взятое, выдвигает на очередь ряд проблем и запросов теоретической и практической сурдопедагогики, которые в совокупности могут быть решены не в плане методики, но в плане методологии речевого воспитания и которые требуют в качестве непременного условия для решения разрабатывать педологию глухонемого ребенка

10 Только глубокое изучение законов речевого развития и коренная реформа метода речевого воспитания могут привести нашу школу к действительному, а не мнимому преодолению немоты

Культурное развитие аномального и трудновоспитуемого ребенка

Тезисы доклада[1]

1 Культурное развитие ребенка охватывает не только процессы формирования высших интеллектуальных функций, но и развитие высших характерологических образований

2 Уклонения и задержки в развитии интеллекта и характера у аномального и трудного ребенка, как правило, всегда связаны с культурным недоразвитием каждой из этих сторон личности или личности в целом (примитивизм при олигофрении и гипобулические механизмы при истерии)

3 Правильная методологическая постановка вопроса о соотношении первичных и вторичных уклонений и задержек в развитии аномального и трудного ребенка дает ключ к методике исследования и к методике социального воспитания такого ребенка

4 Изучение вторичных осложнений в развитии аномального и трудного ребенка (культурное недоразвитие) открывает весьма важные в теоретическом и практическом отношении *конкретные* симптомокомплексы, наиболее пластические и динамические по психологической природе и потому являющиеся основной сферой приложения лечебно-педагогического воздействия

5 Клинически-психологическое и экспериментально-психологическое исследование культурного недоразвития при глухонемоте, олигофрении и истерии показало, что задержка в

развитии высших интеллектуальных функций и высших характерологических слоев личности является *вторичным осложнением*, уступающим правильному лечебно-педагогическому воздействию.

Прения по докладу П. Д. Мерненко[1]

Положительная сторона доклада — теория о приоритете осязания. Действительно, осязание имеет большое значение для пространственных представлений (с особенной выпуклостью это проявляется у слепых). Однако к воспитанию анализаторов необходимо подходить с функциональной точки зрения: развивать не анализатор, а умение использовать его. На вопрос, нужно ли развивать до тонкости анализаторы, приходится ответить отрицательно: прогресс человечества заключается вовсе не в том, чтобы повышалась тонкость работы анализаторов.

Работа П. Д. Мерненко[2] является ценной, необходимо собрать и обработать ее наблюдения.

Прения по докладу П. О. Эфрусси[3]

Вопрос о педагогической запущенности и умственной отсталости сводится к вопросу о культурном развитии ребенка — высшие психические функции могут развиваться лишь на основе некоторого культурного развития. Корень недостаточной дифференцированности кроется в том, что применяемая методика изучения вскрывает лишь отрицательные свойства. Между тем за последние годы имеются значительные достижения, которые позволяют идти дальше. Доклад чрезвычайно ценен потому, что ставит вопрос об анализе установленного понятия «умственная отсталость» и его дальнейшем расчленении.

Прения по докладу А. М. Щербины[4]

Всякая единая система, регламентированная и закрепленная, имеет кроме положительных черт и отрицательные: есть опас-

ность закрепления системы, не являющейся наилучшей, но тормозящей дальнейшие искания. И в нормальной школе в важнейших областях педагогического процесса мы не имеем единого, всеми принятого и осуществляемого метода (например, при обучении чтению). Да это и вполне понятно. Ни один из методов не имеет достаточных научных оснований для того, чтобы его признали *самым* целесообразным, *единственным*. Изучение системы математических знаков слепыми должно быть начато (оно имеет громадное практическое и теоретическое значение), однако надо отказаться сейчас от того, чтобы закрепить монополию за какой-либо *одной* системой.

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Творческий путь Льва Семеновича Выготского, выдающегося советского психолога,—пример идейной, теоретической борьбы за создание подлинно научной психологии и дефектологии, за создание диалектико-материалистической науки о нормальном и трудном ребенке. С одной стороны, рассмотрение аномального ребенка в свете общих психологических закономерностей сыграло большую роль в раскрытии той или иной аномалии развития, с другой—психологические проблемы в свете данных дефектологии получили новое теоретическое и фактологическое обоснование и раскрытие. В теоретических и экспериментальных исследованиях Выготского проблемы дефектологии всегда занимали большое место. Выготский внес важнейший вклад в создание научных основ советской дефектологии. Его экспериментальные и теоретические исследования, проведенные в области аномального детства, остаются основополагающими для продуктивной разработки проблем дефектологии. Труды Выготского способствовали перестройке практики специального обучения.

Интерес к личности умственно отсталого и физически дефективного ребенка сложился у Выготского в ранний период научной деятельности. Проблемами обучения умственно отсталых детей он вплотную заинтересовался в Гомеле во время работы в учительской семинарии. На протяжении всего творческого пути Выготский критически рассматривал теории психического развития нормального и аномального ребенка, анализировал различные виды аномалий развития. Его анализ направлен на вскрытие внутренней сущности патологии—от генезиса первичных дефектов к возникновению в процессе развития вторичных и третичных симптомов и далее, с учетом формирующихся межфункциональных связей и отношений, к пониманию особенностей структуры целостной личности аномального ребенка. Теория единства обучения и развития, где обучению отводится ведущая роль в развитии психики ребенка; учение о зоне ближайшего развития, до настоящего времени находящееся на вооружении как в дефектологии, так и в общей психологии и педагогике; концепция единства интеллекта и аффекта в психике—таков далеко не полный перечень его вклада как в общую психологию, так и в дефектологию.

Первые опубликованные труды Выготского по дефектологии относятся к 1924 г., когда он совмещал научные исследования в Институте психологии с работой в Наркомпросе в подотделе воспитания дефективных детей. Дефектологические исследования экстенсивно включаются в сферу его научной деятельности. В 1925—1926 гг. Выготский организует лабораторию по психологии аномального детства в Москве (Погодинская ул., 8), где в то время была Медико-педагогическая станция Наркомпроса РСФСР, воспреемником которой в 1929 г. стал Экспериментально-дефектологический институт Наркомпроса (ныне НИИ дефектологии АПН СССР). Последние годы жизни Выготский был научным руководителем этого института.

Теория психического развития, которую Выготский разработал, изучая нормального ребенка, легла в основу исследований аномального детства. Ученый обнаружил, что общие законы развития ребенка прослеживаются и в развитии аномальных детей.

Установление единства психологических закономерностей нормальных детей и детей с отклонениями развития позволило Выготскому обосновать общую идею развития личности аномального ребенка. Исследователь показал, что развиваются не только отдельные стороны личности и сознания, но и сами отношения между ними. У

аномального ребенка все эти отношения весьма своеобразны Они развиваются с иными сроками, темпом и качеством, сопровождаясь для каждого этапа и у каждого типа аномального развития образованием специфической структуры На анализе различных вариантов структуры дефекта Выготский обнаружил своеобразное соотношение интеллекта и аффекта, низших и высших психических функций

Этими продуктивными мыслями не исчерпываются, однако, результаты разработки Выготским проблем развития нормального и аномального ребенка В 30-е гг, последние годы его жизни, проблематика психологических и дефектологических исследований Выготского значительно расширилась На передний план выступили обобщающие идеи о специфике процесса развития нормального и аномального ребенка Рассматривая этот процесс в детском возрасте и доказывая кардинальный факт изменений межфункциональных связей, Выготский тем самым ставил важнейший методологический вопрос об изменяющейся структуре психических процессов и сознания нормального и аномального ребенка на различных возрастных этапах

Все работы Выготского неизменно содержали и твердо проводили идею социальной обусловленности специфически человеческих свойств психики Он доказывал, что социальное воздействие, и в частности педагогическое, составляет неиссякаемый источник формирования высших психических процессов как в норме, так и в патологии Концепция Выготского предусматривала не только общие, но и специфические, действующие в патологии закономерности психического развития В противовес «филантропически инвалидным» взглядам и «социальному призрению» Выготский на первый план выдвигал вопросы социального воспитания и обучения аномальных детей

Но идея возможностей психического развития, а не только усвоения знаний и навыков в процессе обучения сыграла решающую роль в перестройке специальной педагогики

Свои исследования в дефектологии Выготский противопоставил биологизаторской концепции, утверждающей особые законы развития аномального ребенка Обосновывая положение о том, что развитием нормального и аномального ребенка управляют общие законы, он подчеркивал, что как для тех, так и для других детей социальная обусловленность развития является общим и основным законом Вместе с тем Выготский считал, что процесс развития личности обусловлен единством биологических и социальных факторов, и указывал, что оно не выступает в виде механического, статического сочетания наследственных и средовых факторов, а представляет собой единство сложное, дифференцированное, динамическое и изменчивое как по отношению к отдельным психическим функциям, так и к разным этапам возрастного развития Поэтому для правильного понимания процесса психического развития ребенка важно определить роль и значение каждого из этих факторов

Любой психический процесс несет в себе как наследственные предпосылки, так и влияние среды Но удельный вес этих влияний различен для разных сторон психики, в разном возрасте Выготский, далее, подчеркивал, что развитие сложных психических процессов (произвольное внимание, активное запоминание, мыслительная деятельность), а также характера, поведения, которое проходит длительный путь формирования (дошкольный, школьный, подростковый, юношеский возраст), неизмеримо больше зависит от окружающей среды (от условий воспитания и обучения ребенка, культурно бытового окружения, от характера общения, форм и способов деятельности и т п), чем от наследственности При этом, по мысли Выготского, для развития ребенка среда выступает не только как условие, но и источник его развития. Ребенок с первых дней существования находится во взаимодействии и под влиянием окружающей социальной среды, которая определяет его развитие и как бы ведет его за собой Однако наследственный компонент, как бы он мал ни был, участвует в формировании и высших психических функций

Одна из основных идей, полемически остро защищаемая Выготским,— идея о том, что особенности трудного ребенка должны рассматриваться не в статике, как сумма его дефектов, его недочетов, а в динамике Своеобразие этой области не может быть понято в рамках традиционного количественного подхода, рассматривающего дефективного ребенка главным образом с негативной стороны Так, отличие аномального ребенка от нормального видели в том, что у дефективного

ребенка внимание слабее, объем памяти и прочность запоминания меньше, чем у нормального, и т д Такое рассмотрение приводило к упрощенному пониманию своеобразия психики умственно отсталого и физически дефективного ребенка Идея развития, выдвинутая Выготским при разработке общей психологической теории высших психических функций и введенная в дефектологию, сыграла большую роль в преодолении этой «арифметической концепции дефективности»

Раскрывая динамику, лежащую в основе своеобразия развития умственно отсталого, физически дефективного и трудновоспитуемого ребенка, Выготский показал и положительные стороны личности этих детей Эта оптимистическая установка на поиск положительных возможностей развития аномального ребенка является ведущей во всех дефектологических работах Выготского, в частности в его работах, касающихся диагностики развития Внимание Выготского — и в этом состояла новизна его подхода — привлекли те способности, которые оставались сохранными у таких детей и могли составить основу для развертывания их потенциальных возможностей Именно возможности детей, а не их дефекты прежде всего заинтересовали Выготского

Л С Выготский настаивал на новом подходе к аномальному ребенку — на отказе от изучения внешних проявлений отдельных функций при той или иной аномалии и на генетическом рассмотрении всей системы функций и их соотношения при разных аномалиях Он показал необходимость генетического анализа системы, во-первых, в плане развития не только самих психических процессов, но и их соотношения, т е изменения межфункциональных отношений, во-вторых, в плане причинно следственного рассмотрения своеобразия развития и всех тех отклонений, которые имеют место при той или иной аномалии

Особое значение Выготский придавал развитию у аномальных детей высших психических процессов и их взаимосвязи с более элементарными Его исследования показали возможность развития и компенсации умственного и сенсорного дефекта за счет развития и совершенствования в первую очередь высших психических функций, а не простой тренировки элементарных

Выготский подчеркивал необходимость изучать не только симптомы того или иного дефекта, но и сущность изменений, характер новообразований

В качестве основы теории и клиники трудного детства Выготским впервые сформулировано требование перейти от изучения симптомов того или иного дефекта к изучению сущности изменений, происходящих в процессе развития, обнаруживающих себя в этих симптомах Переворот этого типа, осуществленный в психиатрии Э Крепелином, близок и дорог Выготскому преодолением феномено логичности, открытием за феноменами механизмов Однако это лишь начало движения для Выготского Революция Крепелина представляла собой фактически замену симптома симптокомплексом, или малого комплекса большим

Л С Выготский ставил перед исследователями трудного детства важнейшую задачу перехода от изучения симптокомплексов как самоцели к изучению процессов развития, «лишь обнаруживающих себя в этих условиях» Трудно переоценить новизну (для ранней эпохи развития дефектологии) и плодотворность этой идеи, направленной на раскрытие внутренних закономерностей, внутренней логики процесса развития ребенка По отношению к аномальному детству задача, поставленная Выготским, может быть сформулирована как необходимость клини ческого и психологического изучения аномальных детей, как раскрытие природы нарушений, характерных для того или иного типа трудных детей Выготский указывает, что создать психологическую клинику трудного детства — значит экспериментально и теоретически выделить и описать во всем богатстве каузально-динамических связей основные типы, механизмы и формы развития нормального и аномального ребенка

Одним из важнейших достижений Выготского был анализ соотношения процессов развития и обучения в детском возрасте Его последовательно диалектический подход к этой центральной проблеме детства выражался в раскрытии сложных динамических соотношений между процессами развития и обучения, в доказательстве ведущей, стимулирующей роли обучения и отсутствия между ними параллелизма Он считал, что обучение всегда идет впереди развития и что у ребенка имеются сензитивные периоды, когда он особенно чувствителен к влиянию обучения, к восприятию той или иной учебной дисциплины и когда у него особенно эффективно формируются те или иные психические процессы

Отмечая, что для развития психики человека характерно неодновременное и неравномерное формирование различных психических функций, Выготский с присущей ему диалектичностью мышления показал, что каждая психическая функция в процессе формирования имеет оптимальный этап развития, который падает на период главенствующего положения этой функции в деятельности.

Вычленение уже достигнутого ребенком (актуальный уровень развития) и его потенциальных возможностей (зона ближайшего развития) оказалось исключительно продуктивным для понимания взаимосвязи обучения и развития. Выготский утверждал, что в обучении нужно опираться не столько на уже достигнутое ребенком, сколько на развивающиеся и еще не сформировавшиеся процессы. В дифференциации того, что доступно ребенку лишь в сотрудничестве со взрослыми, и того, что в результате развития становится его личным достоянием, выражена одна из центральных идей Выготского: истоки развития психических процессов всегда социальны. Лишь впоследствии они приобретают индивидуально-психологический характер.

В результате исследований процессов обучения и развития, а также сензитивных (оптимальных) периодов развития психических функций была выдвинута и обоснована идея о необходимости ранней коррекции аномального развития и учета зоны ближайшего развития при диагностике аномальных детей.

Концепция уровня актуального и зоны потенциального развития основывается на представлении о расширении зоны ближайшего развития, расширении потенциальных возможностей ребенка. Введение этих понятий Выготским имеет неоценимое значение для определения состояния, темпа и перспектив умственного развития как нормального, так и аномального ребенка. Эта идея, показывающая диалектичность процесса развития, вошла в практику и продолжает служить делу изучения и обучения аномальных детей и анализу эффективности педагогического процесса. Его положения привели к новому пониманию проблемы взаимоотношений специального, дифференцированного и своевременно начатого обучения и развития аномального ребенка и позволили по-новому понять проблему диагностики, компенсации и коррекции различных дефектов. Этим Выготский обозначил и новый этап развития дефектологии: он поднял ее на уровень диалектико-материалистической науки. Давая теоретическое обоснование направлениям, принципам и методам исследования, диагностики аномальных детей, он подверг всесторонней критике существовавшие за рубежом методы специального обучения, основу которых составляло приспособление к дефекту, и указал пути перестройки этих методов.

Лев Семенович отмечал, что содержание образования для аномальных детей выступает как мощный фактор коррекции недостатков их развития и развития вообще. Совершенно очевидно, что это положение имеет важнейшее значение не только для дефектологии, но и психологии и педагогики в целом.

В процессе развития аномальных детей под влиянием обучения и трудового воспитания происходит, как показал Выготский, особое, своеобразное для каждого случая изменение структуры дефекта.

При развитии высших психических процессов совершается перестройка отношений между ними вначале при ведущей роли восприятия, затем памяти, затем логического, словесного мышления, а также все большего включения произвольности и использования различных приемов опосредования. В связи с этим возникают новые коррекционные задачи в обучении аномальных детей. Возможность продвижения и совершенствования познавательной деятельности детей Выготский видел в активном формировании у них высших психических процессов.

Положение Выготского о закономерном «вращивании», т. е. о переходе от внешних процессов с использованием опор, орудий, средств познавательной деятельности и форм поведения к внутренним, очень важно для обучения аномального ребенка, для приобщения его в процессе обучения к культурному развитию; это приобщение происходит путем овладения сначала внешне, а затем внутренне опосредованными произвольными высшими психическими функциями.

Беря область дефектологии, нельзя также не отметить, что разработка проблемы формирования речи у глухих детей не могла не опираться на указание Выготского о житейских и научных понятиях, которое вскрыло, что у глухого ребенка, лишенного возможности формировать речь в процессе общения с окружающими, нет житейских понятий. Каждое понятие со всеми его модифика-

циями и грамматическими изменениями формируется у глухого ребенка как научное понятие. А поскольку огромнейшее число житейских понятий, имеющих решающее значение для развития ребенка, для овладения им основами наук, ни в один предмет учебного плана массовой и специальной школы не входит и не может входить, то введение в школу для глухих такой учебной дисциплины, как предметно-практическое обучение, ставящее также задачи формирования житейских понятий, нельзя переоценить.

Учитывая возможности умственно отсталых и других категорий аномальных детей (глухих, слепых, трудновоспитуемых), Выготский говорил о необходимости всемерно использовать предметно-практическую деятельность, на основе которой можно и нужно развивать практический интеллект, а затем и более сложные формы логического мышления. Основным принципом обучения и единственно твердой почвой для формирования речи и мышления, наполненных реальным содержанием, Выготский считал действенность, опору на практическую и трудовую деятельность, воспитывающую умение ставить цели, планировать и мыслить. Эта идея, реализованная впоследствии в обучении глухих детей (С. А. Зыков), оказалась высокопродуктивной и для развития речи у этих детей, а предметно-практическое обучение в 1972 г., после многолетнего и глубокого экспериментального исследования, было введено в учебный план школы для глухих как самостоятельная дисциплина.

Глубокой и беспощадной была критика Выготским пессимистических в своей основе педагогических теорий, считающих тренировку (воспитание условных рефлексов) генеральным путем обучения и воспитания умственно отсталого ребенка. Этим взглядам противопоставлялась убежденность в том, что при овладении начатками мышления в процессе элементарных форм труда аномальный ребенок сможет получить от воспитания нечто более ценное, чем просто фонд автоматизированных навыков.

Большое значение для формирования психики не только у нормальных, но и у аномальных детей Выготский придавал коллективной деятельности, сотрудничеству, взаимодействию. Роль коллектива по отношению к аномальному детству раскрывалась им в ряде аспектов: в аспекте речевого развития, становления личности ребенка, развития высших психических функций и т. д. Он писал: «Уметь по-новому и в соответствии с истинной природой явлений понять связь между коллективным сотрудничеством и развитием высших психических функций, между развитием коллектива и личности ненормального ребенка — в этом сейчас заключается главная и основная точка опоры для всей нашей педагогики ненормального ребенка» (с. 218). Эти положения, полностью сохранившие значение и в наши дни, были, естественно, особенно важными в первые годы Советской власти, когда еще только закладывались принципиальные и организационные основы специальной школы.

Именно Выготский разработал основные закономерности формирования личности нормального и аномального ребенка, диалектически вскрыл взаимосвязь и взаимообусловленность речи и мышления, показал значение этих высших психических функций как индивидуальных средств регуляции деятельности, их место и роль в становлении самосознания. В процессе развития, показал он, формируются не только психические функции, но и сложные взаимосвязи и взаимоотношения между ними, что приводит к системному и смысловому развитию сознания в целом, а уровень развития сознания определяет дальнейшее развитие каждого психического процесса (в том числе и патологического) и различных форм сознательной деятельности.

Основные психические закономерности, обнаруженные Выготским при анализе нормального и патологического детства, привели его к общей идее развития всей личности аномального ребенка.

При анализе различных вариантов дефекта исследователь, обнаружив своеобразное отношение интеллекта и аффекта, низших и высших психических функций, выявил закономерности возникновения и показал возможность предупреждения вторичных нарушений как следствия первичных, связанных с болезненным органом. Вторичные нарушения, по его наблюдениям, возникают при несвоевременном или неправильном педагогическом воздействии.

Л. С. Выготский сформулировал положение о процессе развития как о становлении человека, человеческой личности. Это развитие совершается путем

непрерывного возникновения новых особенностей, новых связей новых образований Новообразования, как указывал Выготский, подготавливаются всем ходом предшествующего развития, но не содержатся, однако, в готовом виде или в более малом размере на предшествующих ступенях, раз возникнув, новообразование знаменует собой качественное изменение и закономерно влияет на последующие изменения психики

Наряду с появлением на каждом этапе развития новообразований и перестройкой межфункциональных связей, как показал Выготский, в процессе развития аномальных детей под влиянием обучения и трудового воспитания происходит особое, своеобразное для каждой аномалии развития изменение структуры дефекта Выготский обосновал положение, согласно которому личность аномального ребенка имеет сложное строение и различные затруднения во взаимодействии с социальной средой приводят к сдвигам и перестройке личности ребенка Выготский обнаружил значительную и своеобразную неравномерность развития психических функций при разных видах дефектов В связи с нарушением сенсорных интеллектуальных, аффективных, волевых процессов соотношение психических функций меняется одни функции выпадают или резко задерживаются в развитии, другие компенсаторно развиваются под влиянием самостоятельного упражнения и специального обучения и, в свою очередь, влияют на другие стороны психической деятельности и личности аномального ребенка

До Выготского дефектология базировалась на идее об обособленности психических функций и удовлетворялась чисто описательной характеристикой патологии по отдельным функциям и симптомам Учение Выготского о перестройке личности в процессе компенсации разбивало представление старой психологии об отдельных более или менее независимых друг от друга функциях, показав диалектический характер их изменения, приводящего к качественным изменениям сознания и личности в целом

Теория развития Выготского категорически потребовала индивидуализирования объекта понимание внутренней сущности патологического процесса неотделимо по Выготскому, от четкого представления о личности больного

Рассматривая сущность процессов компенсации Выготский на основе исследований приходит к выводу о двустороннем характере последствий дефекта с одной стороны, происходит недоразвитие функций, непосредственно связанных с болезнетворным фактором, с другой—возникают приспособительные компенсаторные механизмы При этом процесс компенсации аномального развития Выготский понимал в противоположность биологизаторской концепции, не как механическое, автоматическое замещение пострадавшей функции, а как следствие самостоятельного упражнения ущербной функции и результат воспитания сохранных сторон психики и личности аномального ребенка Выготский показал также, что исход компенсации зависит не только от тяжести дефекта, но в высокой степени от адекватности и действенности применяемых методов формирования компенсаторных процессов, в зависимости от успешности компенсации и коррекции меняется структура дефекта

В трудах Выготского не только раскрывалась сложная структура дефектов в плане неравномерного развития психических функций (неравномерность степени и тяжести нарушения различных психических процессов, что было очень важным для коррекции дефектов развития у детей) и своеобразия межкомпенсаторных процессов у аномальных детей, но и по новому интерпретировалось понятие первичных и вторичных симптомов, своеобразное соотношение первичных и вторичных нарушений в ходе аномального развития при несвоевременном или неправильном педагогическом воздействии Структура дефекта, как установил Выготский, не сводится к симптомам, непосредственно связанным с поврежденными биологическими системами (анализаторными или центральными органическими поражениями), что Выготский относил к первичным симптомам нарушения Недоразвитие высших психических функций (например, речи, мышления у глухих, опосредованной культурной памяти у детей-дебилов, восприятия и пространственной ориентировки у слепых и т д) и социальной стороны поведения Выготский считал вторичными отклонениями, непосредственно не связанными с основным, первичным дефектом, но обусловленными им Он показал, как это соотношение первичных, вторичных и последующих наслаивающихся на них отклонений аномального развития усложняет структуру дефекта и правильное его

понимание. Он проанализировал также условия для предупреждения или преодоления этих отклонений развития. По его наблюдениям, правильное обучение и воспитание помогают преодолеть причины, которые порождают вторичные (третичные и т. д.) отклонения. При этом центральной областью компенсации Выготский считал повышение культурного развития — развития высших психических функций, сферы общения, усиление социально-трудовых коллективных отношений.

Чем дальше отстоит нарушение от пораженного органа и связанного с ним первичного отклонения, тем легче, по данным Выготского, это нарушение поддается коррекции («лечебно-педагогическому воздействию»).

Постановка проблемы первичных и вторичных отклонений, их различение в развитии аномального (трудного) ребенка привели Выготского к пересмотру важнейших вопросов диагностики аномального развития; он отстаивал качественный, а не чисто количественный подход к изучению ребенка с дефектом, требовал объяснения особенностей такого ребенка, причинного, каузального, динамического, позитивного, а не симптоматического рассмотрения его развития. В связи с этим он подвергал острой критике современное ему состояние педагогики трудного детства, сравнивая его с состоянием психиатрии до Крепелина, когда психозы классифицировались по их внешним проявлениям, так же как внутренние болезни по наличию кашля или головной боли.

В работах Выготского, посвященных аномальным детям, большое внимание уделялось соотношению интеллекта и аффекта при различных нарушениях развития, например изменяющимся соотношениям интеллектуальных и аффективных расстройств в развитии умственно отсталого ребенка. Так, краеугольным камнем, на котором должно быть построено учение о слабоумии, является, как считал Выготский, единство интеллекта и аффекта, рассматриваемое с учетом особенностей развития в целом. Если первоначально аффективные процессы влияют на познавательные, то в ходе развития высшие психические функции начинают оказывать обратное, организующее влияние на аффективные процессы, лежащие в их основе.

Дискутируя с К. Левином, Выготский отмечал, что понять своеобразие слабоумного ребенка значит не просто передвинуть центр тяжести с интеллектуального дефекта на дефекты в аффективной сфере, это означает в первую очередь необходимость подняться вообще над изолированным, метафизическим рассмотрением интеллекта и аффекта как самодовлеющей сущности, признать их внутреннюю связь и единство, освободиться от взгляда на связь интеллекта и аффекта как на одностороннюю механическую зависимость мышления от чувств.

В дефектологических трудах Выготского, особенно в книге «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства», опубликованной после его смерти (1936), давалась исключительная по глубине критика антинаучности современного ему состояния педологии.

На отношении Выготского к современной ему педологии следует остановиться особо.

В то время в советской психологии детская психология как самостоятельная ветвь психологических знаний еще не выделилась, ее основы только закладывались, в том числе и трудами Выготского. Его работы по детской (возрастной) психологии печатались под именем педологии как особой науки о ребенке, частью которой считалась детская психология. Именно в детской психологии Выготский видел одну из ветвей педологии, одну из педологических дисциплин (см. «Педология подростка», т. 4). Его современники, замечательные советские психологи М. Я. Басов и П. П. Блонский, держались примерно такой же точки зрения.

Психологические исследования Выготского, касавшиеся ребенка, носили название педологических. Сам Выготский писал о необходимости существования особой науки о ребенке, которую в период его научного творчества именовали педологией. Но нужно подчеркнуть, что он критически относился к педологическим методам исследования детей и к истолкованию получаемых этими методами результатов.

Начиная с первых шагов вхождения в дефектологию и почти во всех последующих работах, в том числе в «Диагностике развития...», ученый оценивал интеллектуальные психометрические тесты, направленные на отбор детей из

массовой школы по негативным признакам, как научно недостоверные. Критикуя тестометрические методы, он утверждал, что отбор по отрицательным признакам выделяет и объединяет в одну группу таких детей, которые не будут иметь ничего общего между собой, если их рассматривать с позитивной стороны. Он пишет, что традиционные методы исследования основываются на чисто количественной концепции развития и негативной характеристике ребенка. Выготский выступает против примитивной классификации детей на нормальных, социально запущенных и дефективных. По словам Выготского, в основе построения этой схемы лежит антинаучный, схоластический путь. Его критика метода тестов и концепции двух факторов, лежащих в основе педологических исследований, не потеряла своего значения и сегодня.

Установка на поиск положительных возможностей и качественного своеобразия развития аномального ребенка является ведущей во всех работах Выготского, и в частности в его работах, касающихся диагностики развития.

Таким образом, общепсихологическая идея развития, идея о качественных сдвигах в процессе развития ребенка и обнаруженные Выготским закономерности развития высших психических процессов, социальная обусловленность развития и ведущая роль обучения в развитии нашли свое блестящее раскрытие при разработке проблем трудного детства. Вместе с тем это обогащало общую, детскую и педагогическую психологию, служило источником для новых гипотез и для углубления общих теоретических представлений. Такие работы Выготского по дефектологии, как «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства», «Проблема умственной отсталости» (1935), представляют собой прямой и непосредственный вклад в общепсихологическую теорию.

Нельзя понять глубокого интереса Выготского к проблемам детской и возрастной психологии, если не учесть того, что он был теоретиком и, что особенно важно, практиком в области аномального психического развития. На протяжении многих лет он осуществлял научное руководство рядом исследований, проводившихся в Экспериментально-дефектологическом институте, и систематически участвовал в консультации детей, осуществляя и там руководящую роль. Через его консультации прошли сотни детей с самыми различными аномалиями психического развития.

На руководимых Выготским конференциях подробно изучались и всесторонне разбирались дети различных возрастов. Их история болезни, история развития, обучения и воспитания, результаты комплексного изучения подробно анализировались Выготским и дополнялись данными его личного обследования. Такой богатый материал позволил установить не только причины нарушений, но и потенциальные возможности развития аномальных детей. При этом он показывал, как при своевременном и правильно организованном обучении аномальных детей меняется проявление дефекта, преодолеваются и предупреждаются возможные дополнительные последствия дефекта, развиваются высшие психические функции. Эти разборы привлекали внимание большого количества врачей (психиатров и невропатологов), психологов, дефектологов и других специалистов, студентов педагогических и медицинских вузов. Разборы не только проходили с глубоким, тщательным анализом данных о больном, но и позволяли выйти за пределы конкретного случая, подтверждая то или иное общетеоретическое положение.

Всю работу Выготского в этой области пронизывала идея социальной обусловленности специфически человеческих свойств психики. Вопреки биологизаторским тенденциям, отмечавшим обреченность аномальных детей, Выготский, учитывая биологическую основу нарушений развития, занимал оптимистическую позицию: он подчеркивал роль социальных факторов, способных повлиять на судьбу ребенка, на возможность компенсации и коррекции дефекта.

Анализ каждого случая той или иной аномалии Выготский рассматривал как конкретное выражение той или иной общей проблемы дефектологии.

Опираясь на данные клинического изучения, Выготский при разрешении вопросов теории и практики исследования детей наметил основные принципиальные вопросы диагностики на путях конкретного применения диалектического метода.

Многие теоретические положения Выготского были в дальнейшем реализованы его учениками: Л. В. Занковым—при изучении памяти отсталого ребенка, И. М. Соловьевым—при исследовании психического насыщения у глубоко отста-

лого ребенка, М. С. Певзнер—при изучении олигофрении и иных аномалий развития. На теоретической разработке положений Выготского о своеобразии мышления, памяти и других психических процессов у глухих и слабослышащих (Р. М. Боскис, Ф. Ф. Рау, Т. В. Розанова, И. М. Соловьев, Л. И. Тигранова, Ж. И. Шиф и др) опиралась организация учебно-воспитательного процесса в специальных школах для этих детей.

Идеи Выготского лежали в научном обосновании системы обучения, воспитания и трудовой подготовки учащихся во вспомогательных школах (Г. М. Дульнев, В. Г. Петрова, Ж. И Шиф и др.), что способствовало преодолению традиций «лечебной педагогики» с ее приноровлением к дефекту в воспитании умственно отсталых детей.

На теоретическом фундаменте Выготского были построены все работы НИИ дефектологии АПН СССР, направленные на дифференцированное обучение разных категорий аномальных детей и учитывающие указания Выготского о первичных и вторичных образованиях, имеющихся в структуре дефектов развития таких детей (Р. М. Боскис, Т. А. Власова, М. И. Земцова, С. А. Зыков, К. Г. Коровин, Ю. А. Кулагин, Р. Е. Левина). Благодаря этому в стране созданы специальные школы 10 типов (кроме вспомогательных школ), в которых детям дается среднее или неполное среднее образование по программам массовой школы и производственно-трудовая подготовка.

Научное наследство Выготского лежало в основе разработки в НИИ дефектологии АПН СССР (Т. А. Власова, В. И. Лубовский, К. С. Лебединская, М. С. Певзнер) проблемы о детях с так называемой задержкой психического развития (ЗПР), для которых в 1981 г. утвержден новый тип специальной школы. Это особая категория детей, куда входят дети с осложненными формами инфантилизма, церебральной астении и другими малыми мозговыми дисфункциями. Такие учащиеся стойко не успевают в массовой школе и часто выбывают из школы на ранних этапах обучения, попадают в школу для умственно отсталых детей, не имея олигофренического дефекта.

Л. С. Выготский впервые в истории психологии и дефектологии дал глубокое психолого-педагогическое определение сущности инфантилизма, состоящей в нарушении темпа качественной перестройки психических функций (мышления, внимания, памяти, моторики), при котором психика ребенка сохраняет организацию более раннего возраста. При этом запаздывает формирование сложных опосредованных форм поведения, образуется недоразвитие личности, что ведет к нарушению всех видов произвольной деятельности. Дети с ЗПР, будучи поставлены в условия обучения и воспитания с учетом этиопатогенеза и структуры их дефекта, достигают, в противовес умственно отсталым детям, высокого уровня образования.

Исследование, названное Выготским «естественной историей знака», которое проводилось Н. Г. Морозовой под его руководством, легло в основу работ по развитию игровой деятельности аномальных детей, по овладению значением слова, грамматическим строем, значением и смыслом письменной речи глухими школьниками.

В настоящем томе Собрания сочинений изложены теоретические позиции Выготского и соответствующие им коррекционные принципы на примерах умственной отсталости, глухоты, слепоты. Работ, касающихся других аномалий, в литературном наследстве Выготского не обнаружено. Однако известно, что И И. Данюшевский совместно с Выготским положили начало существованию в ЭДИ клиники речи, где изучались вопросы, подготавливающие коренную перестройку логопедии Клиника стала прототипом сети школ для детей с тяжелыми нарушениями речи Развитие этой области дефектологии осуществлялось при активном участии Р. Е. Левиной Большую роль в становлении советской логопедии сыграло предвидение Выготским роли фонологического учения для понимания основ патологии речи у детей В частности, оно привело к пересмотру взглядов на природу нарушений чтения и письма. Идеи Выготского о планирующей роли речи продуктивно использованы в построении теории заикания.

Организованное в ЭДИ под руководством Данюшевского комплексное изучение трудновоспитуемых детей, их обучение и воспитание были теснейшим образом связаны с теоретическими положениями Выготского и проводились при его непосредственном участии, а также с участием М. С. Певзнер, В. Ф. Шмидт,

Е. С. Гешелиной, В. М. Торбек и других сотрудников ЭДИ.

Теоретический анализ процесса умственного развития аномальных детей всегда был тесно связан у Выготского с проблемами общей и специальной педагогики. Связь психологии с педагогикой и дефектологией неразрывна в трудах Выготского.

В результате творческого подхода и особого интереса к дефектологии, разрабатываемой на основе выдвинутых им теоретических положений и экспериментов, Выготский пришел к выводу, что проблемы, изучаемые дефектологией, могут быть ключом и к решению ряда общепсихологических проблем; он показал, что при аномальном развитии ребенка и его специальном обучении выступают существенные звенья психической деятельности, которые в норме предстают в нерасчлененном виде. Природный эксперимент (нарушения тех или иных психических процессов у аномальных детей), как считал Выготский, проливает свет на общие закономерности формирования психики и личности ребенка в норме.

На материале патологического развития Выготский подтвердил обнаруженные им общие закономерности развития и показал их специфические особенности. Все его положения привели к новому пониманию проблемы специального, дифференцированного и своевременного обучения и развития аномального ребенка и позволили по-новому понять проблему диагностики и компенсации различных дефектов. Этим Выготский обозначил новый этап в развитии дефектологии и поднял ее на уровень диалектико-материалистической науки; он ввел генетический принцип в изучение аномального ребенка, показал, что аномальный ребенок есть прежде всего ребенок, который развивается, как и всякий другой, но его развитие идет своеобразно. Он показал всю сложность структуры дефекта и специфические особенности этапов развития у детей с различными дефектами, защищая оптимистическую точку зрения на возможности этих детей. Выготский подверг суровой критике существовавшие методы специального обучения и указал пути их перестройки. Его труды служили научной основой построения специальных школ и теоретическим обоснованием принципов и методов изучения диагностики трудных (аномальных) детей. Выготский оставил наследство непреходящего научного значения, вошедшее в сокровищницу советской и мировой психологии, дефектологии, психоневрологии и других смежных наук.

Исследования Льва Семеновича в общей психологии, во многом определившие пути ее дальнейшего развития, всегда неуклонно велись с позиций марксистско-ленинской теории познания, в борьбе за новую, советскую психологию, очищенную от многовековой окаменевшей мантии идеализма и других антинаучных наслоений.

На трудных дорогах создания марксистской психологии, где Льву Семеновичу принадлежала одна из авангардных ролей, конечно, могли быть и недоделки, и огрехи, но никто не сможет отрицать того, что он всегда страстно боролся за марксистскую науку о детях, и здесь уместно сказать его же словами: «Мы хорошо знаем, что, делая первый шаг, мы не сможем избежать многих, и серьезных, быть может, ошибок. Но все дело только в том, чтобы первый шаг был сделан в верном направлении. Остальное приложится. Неверное отпадет, недостающее прибавится».

Э. С. Бейн, Т. А. Власова, Р. Е. Левина, Н. Г. Морозова, Ж. И. Шиф

КОММЕНТАРИИ

ВВЕДЕНИЕ

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ДЕФЕКТОЛОГИИ

1. *Статья написана на основе доклада, сделанного Л. С. Выготским на дефектологической секции Института научной педагогики при 2-м МГУ. Опубликована в книге «Труды 2-го МГУ» (М., 1929, т. I). Опираясь на диалектико-материалистическое учение о развитии, Выготский определяет дефектологию как отрасль знания о качественном многообразии развития аномальных детей, многообразии типов этого развития и на этой основе очерчивает главные теоретические и практические задачи, стоящие перед советской дефектологией и специальной школой.

2. *Крюнегель* (Krünegel) Макс (?). При изучении уровня развития моторики у умственно отсталых детей применил метрическую схему моторной одаренности Н. И. Озерецкого.

3. *Бине* (Binet) Альфред (1857—1912)—французский психолог. Интересовался вопросами олигофрении, обосновывал принципы работы с умственно отсталыми детьми. Один из первых, вместе с Симоном, разработал систему тестовых методик для измерения уровня умственного развития детей и изучения индивидуальных различий. Выготский критически оценивал эту чисто количественную систему методики и указывал на ее ограниченное диагностическое значение, так как она могла обеспечить решение лишь негативных задач—«отбора детей по отрицательным признакам».

4. *Россолимо* Григорий Иванович (1860—1926)—известный русский советский врач-психиатр и невропатолог. Работал также в области детской психологии и дефектологии. Для изучения индивидуально-психологических особенностей детей разработал методику так называемых психологических профилей. Выготский упоминает об этой методике в критическом анализе различных типов количественных методов изучения психологии ребенка.

5. *Липманн* (Lipmann) Отто (1880—?)—немецкий психолог и психотехник, сторонник теории специальной одаренности. Выготский указывает, что, в противоположность распространенным количественным методам, Л. выдвигал идею качественной характеристики интеллектуального возраста ребенка, что крайне важно с точки зрения процесса компенсации. Выготский излагает положения Л. также в связи с проблемой практического интеллекта и при разборе понятия общей одаренности.

6. *Грибоедов* Андриан Сергеевич (1875—?)—советский дефектолог, директор Ленинградского детского обследовательского института, автор ряда работ по обучению и воспитанию детей в специальной школе. Выготский критикует его взгляды на дефективного ребенка.

7. *Штерн* (Stern) Вильям (1871—1938)—немецкий психолог, работал в области детской и дифференциальной психологии. Выготский отмечает созвучный своим взглядам подход Ш. к процессу детского развития, продуктивность воззрений Ш. на «двойственную роль дефекта». Он соглашается также с подходом Ш. к взаимоотношению языка и мышления и с его выводами о роли упражнений в развитии осязания у слепого. Вместе с тем Выготский указывает, что Ш. в качестве философского обоснования дефектологии исходил из позиций идеалистической философии (философии ценности).

8. Гюртлер (Gürtler) Р. (?). Выготский положительно отзывается о Г. при анализе качественного своеобразия типа развития дефективного ребенка. Он критикует вместе с тем методическую примитивность («урок с носовым платком») при отстаивании общности задач нормальной и вспомогательной школы. Выготский подчеркивает также, что Г. ищет основу дефектологии в идеалистической философии.

9. Риккерт Генрих (1863—1936)—см. т. 1, с. 468.

10. Липпс (Lipps) Теодор (1851—1914)—немецкий философ и психолог. Разрабатывал проблему компенсации с точки зрения выдвинутого им закона «психической запруды». Выготский положительно оценивает это представление Л. о возможности повышения психической энергии, содействующего преодолению возникающих препятствий, задержек процесса развития.

11. Адлер (Adler) Альфред (1870—1937)—австрийский врач-психиатр и психолог, создал школу индивидуальной психологии (психологии личности). Выделился из школы З. Фрейда, с которым расходился по политическим и социальным взглядам. Выготский подчеркивает диалектический характер его учения и противоположные Фрейду и Кречмеру представления о социальной основе развития личности. Особое значение придавал Выготский идеям А. по проблеме компенсации как движущей силы процесса развития аномального ребенка. Так же положительно с точки зрения дефектологии оценивал внесенную А. в психологию анализа процесса развития идею «перспективы будущего». Выготский по-разному оценивал отдельные положения А. Постепенно в работах Выготского все яснее проявляется критическое отношение к ряду положений А. (ограниченное и ошибочное сведение воздействия среды в процессе развития ребенка к переживанию им «чувства неполноценности», философская несостоятельность понятия «сверхкомпенсация» и др.). В итоговых высказываниях Выготский указывает, что учение А. «опирается на смешанный и сложный философский фундамент», в учении отсутствует своя «философски последовательная методология». В целом теория А. отражает в себе, с точки зрения Выготского, основные черты, характерные для эпохи «психологического кризиса».

12. Павлов Иван Петрович (1849—1936)—выдающийся русский, советский физиолог, академик. Открытия П. имели большое значение не только для физиологии и медицины, но и для психологии и педагогики. Выготский, особенно в ранние годы творчества в области дефектологии, неоднократно ссылался на идеи П. (см., например, использование им павловского понятия «рефлекс цели» при анализе проблем компенсации). Выготский один из первых психологов и дефектологов высоко оценил учение П. как материалистическую базу психологии.

13. Щербина Александр Моисеевич (1874—1934)—советский психолог и педагог-дефектолог (слепой), философ, общественный деятель. С прогрессивных позиций разрабатывал вопросы организации и методического содержания обучения и воспитания слепых. Данные его самонаблюдений были использованы Выготским при анализе своеобразия процесса аномального развития. В 1920 г. участвует в создании педагогического техникума в Прилуках, где впервые вводит разработанный им курс тифлопедагогики. Важнейшей целью считал создание твердого научного базиса для воспитания слепых и вовлечения их в трудовую жизнь.

14. Бюрклен (Bürklen) Карл (?)—немецкий психолог и тифлопедагог, директор Института слепых в Пуркендорфе, близ Вены. Его книга «Психология слепых» переведена на русский язык (под. ред. и с предисловием Е. А. Гандера) в 1934 г. при консультации Выготского. Выготский критически обсуждает некоторые положения автора, недооценивающего возможности слепых с точки зрения компенсации и социальной обусловленности развития аномального ребенка.

15. Фридман (Fridmann) А. (?)—немецкий педагог-дефектолог, разрабатывал вопросы индивидуально-психологической лечебной педагогики с позиций школы А. Адлера. Обосновал интересный воспитательный прием под названием «методическая диалектика».

16. Блонский Павел Петрович (1884—1941)—советский психолог и педагог. Один из первых советских авторов начал разрабатывать теорию трудовой школы и многие вопросы детской психологии с позиций диалектического материализма. При доказательстве несводимости понятий дефекта и дефективности к явлениям чисто биогенного порядка Выготский ссылается на теоретические взгляды Б. Выготский согласен с принципиальной оценкой Б. понятия «моральной дефек-

тивности», но критикует его за солидаризирование с концепцией характера, отстаиваемой Э. Кречмером.

17. Залкинд Арон Борисович (1888—1936)—советский педагог и психолог. Выготский подчеркивает правильность критической оценки З. большинства учений за «абсолютный биологический статизм в подходе к характеру».

18. Линдворский (Lindworsky) Л. (?). Разработал оригинальную концепцию интеллекта, на основе которой рассматривал интеллектуальные дефекты как результат нарушения одного из факторов восприятия отношений. Выготский высоко оценил подчеркнутую Л. возможность различных качественных типов интеллектуальной недостаточности.

19. I конгресс по лечебной педагогике состоялся в Германии в 1923 г.

20. Вертгаймер (Wertheimer) Макс (1880—1943)—немецкий психолог. Один из теоретиков гештальтпсихологии. Созвучен Выготскому в оценке роли социальной среды в генезе так называемой «врожденной психопатичности детей».

21. Гуревич Михаил Осипович (1878—1953)—советский психиатр. Автор многих фундаментальных работ по детской и общей психиатрии. Описал недостаточность развития моторной сферы ребенка. Подчеркивал, что двигательные дефекты у детей не всегда сочетаются с интеллектуальными.

22. Дюпре (Dupré) (?)—автор первой наиболее интересной работы о двигательных недостаточностях.

23. Геллер (Heller) Теодор, выделял под названием «моторная идиотия» те случаи, при которых у детей отмечалась моторная недостаточность, стоящая в резкой противоположности с их хорошим интеллектом.

24. Якоб К. (?), занимался вопросами двигательного расстройства пирамидного и экстрапирамидного происхождения (двигательный инфантилизм).

25. Надолечный (Nadoleczny) М. (?), усматривал суть заикания в функциональном расстройстве (центрального происхождения) координации потребной для речи мускулатуры и отмечал вместе с тем отклонения от нормы характера заик, рекомендовал лечение упражнением дыхания и речи, психотерапией и психоанализом.

26. Озерецкий Николай Иванович (1894—1955)—советский психиатр. Создал градуированный по возрастным ступеням метод определения моторного развития ребенка, получивший широкое распространение у нас и за рубежом.

27. Спирмен (Spearman) Чарлз (1863—1945)—английский психолог. Разработал основы факторного анализа в психологии. Выготский излагает положения С. в связи с обсуждением проблемы одаренности.

28. Иеркс Роберт (1876—1956)—см. т. 2, с. 485.

29. Келер (Köhler) Вольфганг (1887—1967)—немецкий психолог, один из основателей гештальтпсихологии. С *1935 г.*—в США. Основные труды—по исследованию интеллекта человекообразных обезьян. Он не проводил принципиального различия между интеллектом человека и антропоидов. Данные К. о существовании не одного, а многих типов одаренности представляли интерес для Выготского. Он считал, что только признание сложности и многообразия структуры интеллекта является основой для изучения качественного своеобразия видов интеллектуальной недостаточности.

30. Торндайк (Thorndike) Эдвард (1874—1949)—американский психолог и педагог. Ввел экспериментальное исследование поведения с помощью объективных методов. Один из первых представителей бихевиоризма. Недооценивал качественную специфику психики человека. По философским взглядам ближе всего стоял к прагматизму. Доказывая общность задач воспитания нормального и аномального ребенка, Выготский соглашается с высказыванием Т. о необходимости сочетания воспитательного воздействия с естественными стремлениями ребенка.

31. Линдеман (Lindemann) Э. (?). Занимался исследованием практического интеллекта умственно отсталых детей и доказал их способность к разумному действию.

32. Петрова Анна Евгеньевна (1888—?)—советский психолог, педагог. Работала в Московской психоневрологической и педологической школе-санатории НКЗ. Исследуя детскую примитивность, показала ее отличие от подлинной умственной отсталости. Выготский высоко оценил исследования детского примитивизма, проведенные П., с точки зрения разрабатываемой им теории культурно-исторического развития и некоторых проблем дефектологии. Он считал, что данные о возможности отставания в культурном развитии ставят задачу «перес-

мотра многих вопросов детской трудной обучаемости и дефективности».

33. *Рибо* (Ribot) Теодюль (1839—1916)—французский философ и психолог. Специалист по патопсихологии и общей психологии. Основные труды посвящены проблемам памяти, произвольного внимания, чувств. Выделение Р. двух типов внимания: естественного—непроизвольного и искусственного—произвольного—Выготский использовал при рассмотрении вопроса об овладении детьми в ходе развития «культурно-психологическими орудиями» и нарушениях этого процесса у аномального ребенка. Выготский критикует «статический» подход Р. к сущности детского характера, связанный с неправильными представлениями о врожденности, постоянстве черт характера ребенка.

34. *Брайль* (Braille) Луи (1809—1852)—всемирно известный французский тифлопедагог, изобретатель рельефно-точечного шрифта для чтения и письма слепых. С трех лет слепой. Выготский доказывает, что процесс чтения по Б. психологически не отличается от нормального чтения.

35. *Ах* (Ach) Нарцисс (1878—1958)—немецкий философ, психолог, принадлежал к вюрцбургской психологической школе. Проводил исследования по использованию аномальными детьми «психологических орудий» (например, слова как средства или орудия для выработки понятия).

36. *Бахер* (Bacher) (?)—немецкий психолог, принадлежал к школе Н. Аха. Применил его метод к исследованию слабоумных (дебильных) детей.

37. *Римат* Франц—см. т. 2, с. 486.

38. *Кершенштейнер* (Kerschensteiner) Георг (1854—1932)—реакционный немецкий педагог. Выготский упоминает о нем в связи с дифференциацией понятий примитивности и слабоумия.

39. *Элиасберг* В. (?)—специалист в области психологии мышления. В контексте теории культурно-исторического развития Выготский положительно оценивает представления Э. о роли искусственных средств («психологических орудий») в преодолении дефекта и их дифференциальное значение при оценке слабоумия. Он соглашается также с предостережением Э. против господства во вспомогательной школе наглядности, препятствующей развитию у умственно отсталых детей абстракции.

40. *Дьюи* (Dewey) Джон (1859—1952)—реакционный американский философ-идеалист, педагог-теоретик, один из ведущих представителей прагматизма. Развивал концепцию инструментализма. Идеолог буржуазного либерализма, создатель так называемой педоцентрической теории и методики обучения. Выготский упоминает определение Д. о значении слов как «интеллектуальных орудий».

41. *Трошин* Петр Яковлевич (?). Выготский отмечает продуктивность представлений Т. об отсутствии принципиальных различий между нормальными и ненормальными детьми, ошибочность рассмотрения их только с точки зрения «болезни». Выготский использует также мнение Т. об особенностях ощущений у ненормальных детей для доказательства неправильности старых взглядов на первостепенное значение развития у них органов чувств как таковых. Все это служит для подтверждения одной из основных идей Выготского о социальной, а не биологической природе процесса компенсации дефекта.

ГЛАВА ПЕРВАЯ
ДЕФЕКТ И КОМПЕНСАЦИЯ

1. Написана в 1924 г. На эту тему Выготский выступил с докладом на II съезде социально-правовой охраны несовершеннолетних (СПОН). Впервые опубликована в виде статьи «Дефект и сверхкомпенсация» в сборнике «Умственная отсталость, слепота и глухонемота» (1927). Подробно критически анализировал состояние диагностики того времени и наметил пути ее развития. Изменение заглавия при преобразовании статьи в главу книги отражало нарастающее критическое отношение автора к учению А. Адлера. В главе представлены в основном изложение и критический анализ зарубежных литературных источников по проблеме дефективности. Собственные данные, накопленные автором в ходе клинико-психологического изучения аномальных детей в Экспериментально-дефектологическом институте (ЭДИ), отражены в более поздних трудах (см. работы настоящего тома).

2. *Рюле* (Rüle) Отто (1874—1943)—немецкий педагог, социал-демократ. Критиковал систему обучения и воспитания в немецкой школе за ее ярко выраженный буржуазный характер. Стремился показать воспитательное значение труда. Решительный противник характерологии З. Фрейда, противопоставлял ей учение А. Адлера. Выготский цитирует Р. в связи с рассмотрением вопроса о формировании характера как «социально направленного процесса».

3. *Келлер* (Keller) Елена (1880—1968)—американская слепоглухонемая. Получила высшее образование, стала писательницей, доктором философии, проповедницей. Выготский анализирует историю развития К с точки зрения процесса сверхкомпенсации в созданных для нее особо благоприятных социальных условиях.

4. *Фрейд* (Freud) Зигмунд (1856—1939)—австрийский врач-психиатр и психолог, создатель теории психоанализа. После занятий невропатологией (афазия и детские параличи) с 1895 г. переключается на разработку теории психоанализа. На первых этапах формирования теории характерно выведение особенности сознания и поведения человека из их биологической основы (главным образом сексуальной). Такой подход вызвал отрицательное отношение к идеям Ф. со стороны ведущих психиатров и невропатологов его эпохи. В дальнейшем, однако, теория психоанализа приобрела широкое влияние на формирование научных, клинических, психологических и социальных представлений, превратившись в законченное мировоззрение идеалистического, реакционного типа. В работе Выготского выступает сложное отношение к идеям Ф. Положительно оценивая центральную категорию бессознательного, на которую опирался Ф., Выготский, однако, резко отрицательно относился к упомянутой выше биологизации Ф. природы человека. Мы не находим прямых указаний на значение неосознанных психических процессов при анализе законов аномального развития.

5. *Дарвин* (Darvin) Чарлз (1809—1882)—известный английский естествоиспытатель, создатель эволюционного учения, оказавшего большое влияние на развитие смежных дисциплин. Выготский, возражая против утверждений старой и современной ему характерологии, отмечает, что «она напоминает состояние биологических наук до Дарвина». Он использует также положения эволюционного учения Д. при критике некоторых идей З. Фрейда.

6. *Кречмер* (Kretschmer) Эрнст (1888—1964)—немецкий психиатр, один из основателей конституционалистического направления в психиатрии. Выготский решительно возражает против основного утверждения К. о том, что характер (тип поведения человека) целиком и полностью зависит от врожденной конституции—особенностей строения тела, эндокринной системы. Он развертывает разностороннюю систему доказательств, опровергающих такой статичный подход к характеру как стабильному образованию, определяемому целиком биологическим фактором. Вместе с тем Выготский выделяет в исследованиях К. ряд положений, выходящих за пределы характерологии, с которыми он полностью соглашается. Это важные для дефектологии выводы К. об особенностях словесной памяти у слепых, данные о том, что вторичные осложнения в процессе развития больного ребенка поддаются воздействию, и др. Актуальность и методологическая значимость критики Выготским и другими психологами характерологии К. в раннюю эпоху становления советской психологии несомненны.

7. *Ницше* (Nietzsche) Фридрих (1844—1900)—реакционный немецкий философ, представитель иррационализма и волюнтаризма, один из основателей «философии жизни».

8. *Петцельд* (Petzeld) А. (?) Выготский полностью разделял представление П. о широчайших возможностях развития слепого человека в условиях правильного воспитания. Оценивая книгу П. «как лучшую работу по психологии слепых», он разделял его мнение о том, что основным и решающим направлением компенсации слепоты («ее преодоления») является овладение речью, социальным общением.

9. *Соколянский* Иван Афанасьевич (1889—1960)—советский педагог-дефектолог, специалист в области сурдо-и тифлопедагогики Особое научное и практическое значение имеет созданная им оригинальная система воспитания и обучения слепоглухонемых. Кроме того, он разработал метод обучения речи глухонемых детей на основе целостного зрительного восприятия образов слов, фраз через чтение с губ и моторных ощущений «от работы руки при письме» Достоинством этого метода Выготский считал рефлекторность процесса, а также детально разработанную последовательность инструкций Он подчеркивал, что такой метод

ведет, в конце концов, к развитию логически связной речи глухонемого ребенка, что составляет одну из главных задач сурдопедагогики С разрабатывал также важные вопросы тифлопедагогики По его инициативе в Харькове было организовано единственное в мире научно педагогическое учреждение — школа клиника для слепоглухонемых (1923) По его разработкам были созданы различные технические приспособления, используемые в обучении слепоглухонемых, за работу с которыми С посмертно удостоен Государственной премии

10 Шеррингтон (Sherrington) Чарлз Скотт (1859—1952) — английский физиолог, основатель научной школы Автор фундаментальных открытий в области нейрофизиологии Создатель учения о рецептивных полях

11 Бехтерев Владимир Михайлович (1857—1927) — русский советский физиолог, невролог, психолог Исследователь личности на основе комплексного изучения мозга физиологическими анатомическими и психологическими методами Основатель рефлексологии Выготский использует понятие Б «соотносительная деятельность» при рассмотрении нарушенной системы социальных отношений у аномального ребенка, а также при попытках дать рефлексологическое обоснование процессам чтения письма и восприятия речи у слепых и глухих

12 Протопопов Виктор Павлович (1880—1957) — советский психиатр способствовал внедрению в психиатрию учения И П Павлова об условных рефлексах При исследовании слепоглухонемых П пришел к выводу о возможности установления у них социального общения

13 Имеется в виду Богданов Березовский Михаил Валерьянович (1867—1921) — русский оториноларинголог Работал врачом в Петербургском училище глухонемых принимал активное участие в борьбе за обучение глухонемых и улучшение их положения в России С момента создания Попечительства о глухонемых входил в него как член комитета редактировал журнал «Вестник Попечительства о глухонемых» Основные работы «Восстановление слуха у глухонемых» СПб, 1901 «Положение глухонемых в России» СПб 1901 Автор предисловия к русскому переводу книги Е Келлер «Оптимизм»

14 Руссо (Rousseau) Жан Жак (1712—1778) — великий французский писатель, философ сенсуалист оказавший большое влияние на развитие буржуазной философии социологии педагогики Заключая рассмотрение проблемы компенсации и сверхкомпенсации в свете социальных требований, предъявляемых к развитию, Выготский возражает против позиции Р, «стирающего грань между воспитанием животного и человеческого детеныша между дрессурой и воспитанием»

15 Франк Семен Людвигович (1877—1950) — русский религиозный философ Перешел от «легального марксизма» к идеализму

ГЛАВА ВТОРАЯ
ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ ФИЗИЧЕСКИ ДЕФЕКТИВНЫХ ДЕТЕЙ

1 В основу положен доклад на тему «Принципы воспитания физически дефективных детей», подготовленный Выготским ко II съезду по социально-правовой охране несовершеннолетних (1924) В главу автор включил рецензию на книгу А Н Граборова «Вспомогательная школа» (1925) Глава направлена в основном на установление критериев построения учебно воспитательной работы в учреждениях для детей с разными аномалиями развития В ней отражены принципы организации и содержание педагогической работы с аномальными детьми

На II съезде по социально правовой охране несовершеннолетних нашли свое выражение принципиально новые взгляды на познавательные возможности аномальных детей Съезд отражал оптимистическую линию в развитии дефектологии В работе съезда принимали участие дефектологи, психологи, врачи Перед съездом была поставлена задача проанализировать состояние специальных школ в принципиально организационном и учебно воспитательном отношении В резолюциях съезда была поставлена задача связать специальную педагогику физически дефективного и умственно отсталого ребенка с общими принципами и методами социального воспитания детей в советской школе Необходимость приобщения этой категории детей к общественно полезной трудовой деятельности, к самостоятельной трудовой жизни также была подчеркнута в резолюциях съезда СПОН признал недопустимым деление детей на нормальных и так называемых морально

дефективных, этически-отсталых и т. д. Было подчеркнуто, что опыты с перемещением так называемых трудных детей в другую среду показали возможность коренного изменения их поведения. Дети избавляются от защитных реакций на неблагоприятные для них социальные воздействия. Недостатки их поведения преодолеваются.

Большое историческое значение съезда в том, что он способствовал коренной перестройке обучения и воспитания детей в специальной школе в нашей стране.

2. Разбирая вопрос о ведущем направлении воспитательных воздействий на аномального ребенка (в связи с проблемами компенсации), Выготский высказывал свою точку зрения о листовке, вышедшей в Швейцарии «в этом году», по-видимому, в 1924—1926 гг. Он подчеркивает изложенную в ней продуктивную мысль о том, что «со слепым ребенком надо обращаться так же, как со зрячим».

3. Тот же вопрос, отмечает Выготский, разбирался на последнем конгрессе в Штутгарте («в этом году»). Происходила дискуссия между немецкой системой воспитания, которая ориентировалась на недостатки ребенка, и американской, опиравшейся на здоровые черты личности ребенка. Американская система одержала в этом споре верх.

4. Фаттер (Vatter) Иоганн (1842—1916)—известный немецкий сурдопедагог, приверженец широко распространившегося во многих странах «устного метода» обучения глухих детей речи, сущность которого—работа над произношением. Опыт использования этого метода привел к широкой дискуссии в среде передовых сурдопедагогов, подчеркивающих отрыв его системы обучения от деятельности детей, их способов общения и т. д. Идеям Ф. стали противопоставляться другие подходы к обучению глухих детей речи (письмо, дактилология и т. д.). Выготский подверг резкой критике жестокость реализации устного метода и его противоестественность природе ребенка. В 1938 г. Всероссийская конференция по сурдопедагогике в резолюции по докладу директора ЭДИ И. И. Данюшевского отвергла чистый устный метод Ф. в обучении глухих как метод, тормозящий развитие детей.

5. Граборов Алексей Николаевич (1885—1949)—советский дефектолог. Один из организаторов вспомогательной школы, разрабатывал вопросы содержания и методов обучения, воспитания аномальных детей. Пытался строить систему сенсомоторной культуры с опорой на социально значимое содержание (игру, ручной труд, предметные уроки, экскурсии и т. д.). Выготский, не давая отрицательной оценки книге Г. «Вспомогательная школа», вместе с тем критиковал наблюдаемый в трудах Г. отрыв дефектологии от основ общей педагогики. Он возражал также против некоторых принципиальных ошибок Г. в определении понятия детской дефективности и отдельных сторон предлагаемой Г. организации педагогического процесса во вспомогательной школе. Особенно острой критике в педагогике аномального ребенка подверглось преувеличение сенсомоторной культуры и психологической ортопедии в ущерб привитию социальных навыков.

6. Головин Сергей Селиванович (1866—1931)—врач-офтальмолог. Выготский отмечает успешный опыт Г. (совместно с инженером П. Перльсом), доказавший пригодность слепых для работы в крупной индустрии, подчеркивает плодотворность расширения прежде узкого круга профессий для слепых. Доказательства доступности для слепых «высшей формы труда» Выготский связывает с важнейшей проблемой перехода от модуса «социального призрения» по отношению к аномальным детям в практике социального воспитания. В ранний период становления специальной школы в Советской России вопросы подготовки учащихся к квалифицированному труду были, несомненно, весьма актуальны.

7. Перльс (Perls) Павел (?)—директор одного из отделений Сименс-Шуккертовских электрических заводов (Берлин). Доказал пригодность слепых для работы в крупной индустрии. Его лозунг: «Работу, а не сострадание».

ГЛАВА ТРЕТЬЯ
К ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ ДЕТСКОЙ ДЕФЕКТИВНОСТИ

1. Опубликована в 1924 г. в сборнике «Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей»/Под ред. Л. С. Выготского. Глава построена в науковедческом аспекте, посвящена связи дефектологии с близкими к ней отраслями

знания и отграничению от них. В главе Выготский рассмотрел также вопрос о методологически правильном понимании соотношения «биологического» и «социального» в развитии аномального ребенка и его значении для дефектологической практики. Подробнее о влиянии этих идей Выготского на пути развития дефектологии в СССР см: Т А. Власова Психологические проблемы дифференциации обучения и воспитания аномальных детей. М., 1972; Л. В. Занков. Выготский как дефектолог — Специальная школа, 1972, вып 4

2 *Короленко* Владимир Галактионович (1853—1921)—известный русский писатель, публицист, прогрессивный общественный деятель. Выготский использует образ литературного героя произведения К. «Слепой музыкант» для анализа изменений социальных отношений аномальных детей с окружающими и тех первостепенных педагогических задач, которые ставит перед дефектологией возможный для такого ребенка «социальный вывих». В конечном счете Выготский делает вывод о социальной, а не биологической природе процесса компенсации у детей с аномалиями развития

3 *Бирилев* Александр Васильевич (1871—1959)—русский советский тифлопедагог, юрист. Выготский цитирует Б в связи с доказательством важного положения о том, что обостренное осязание у слепых, так же как зрение у глухих, объясняется не особой конституциональной природой. Причины здесь функциональные, связанные с усилением роли этих органов при замещении дефектных. Выготский согласен с Б в оценке разногласий между А М. Щербиной и В Г Короленко о внутренней жизни слепого ребенка.

4 *Лаговский* Николай Михайлович (1862—1933)—советский сурдопедагог Автор работ по истории, теории и методике обучения глухих Высоко оценивал их познавательные возможности Вел большую работу по подготовке кадров специалистов, придавая большое значение личности сурдопедагога

5 *Крогиус* Август Адольфович (1871—1933)—советский психолог, профессор. Внес значительный вклад в изучение различных сторон психологии слепых, их познавательных процессов.

6 *Попов* Н. А. (?)—один из авторов и ответственный редактор «Трудов Донского педагогического института».

7 *Гейдзик* Иоган (1855—?)—немецкий сурдопедагог. Разрабатывал устный метод обучения глухонемых речи Протестовал против изгнания мимики, позже стал ее противником.

8 *Вернер* Ф (?)—один из убежденных противников устного метода обучения глухонемых как «противоречившего природе ребенка».

9 *Делепе* (de l' Epie) Шарль Мишель (1712—1789)—французский сурдопедагог. Учредил Парижский национальный институт (1770)—первое в мире училище для глухонемых, автор мимического метода обучения глухонемых.

10 *Форхгаммер* (Forchhammer) Георг (1861—1938)—датский сурдопедагог, один из сторонников письменного метода обучения глухих речи Выготский положительно отзывается о разработанной Ф манoральной системе (объединение движения рта и руки в произношении немого)

11 *Гилль* (Hill) Мориц (1805—1874)—немецкий сурдопедагог Реформатор немецкого метода обучения глухонемых Выготский приводит ценное высказывание Г. о необходимости приблизить развитие речи у глухонемых к закономерностям ее развития в норме

12 *Венде* Густав (1860—1924)—немецкий сурдопедагог Выготский согласен с положением В о необходимости при обучении глухонемых речи связывать этот процесс с жизнью, потребностями ребенка, социальным воспитанием в целом.

СЛЕПОЙ РЕБЕНОК

1 Год написания рукописи неизвестен Публикуется впервые.

2 *Ванечек* (Vanecek) Отто (?)—австрийский тифлопедагог Отстаивал идею принудительного введения языка эсперанто в австрийских училищах для слепых Такое постановление было принято на 7 м Австрийском съезде помощи слепым (24—27 сент. 1920 г.) По предложению В в программу экзаменов на звание учителя для слепых введен пункт, требующий знания языка эсперанто, а не французского или английского, как было ранее

3 *Мейман* (Meumann) Эрнст (1862—1915)—немецкий педагог, один из основате-

лей экспериментальной педагогики. Выготский приводит его данные о том, что, вопреки ложной теории «викариата органов чувств», при дефекте одного из органов чувств другие могут оставаться интактными. М. утверждал также возможность замещения дефектных функций восприятия. Все эти данные важны, с точки зрения Выготского, для отстаивания основного положения о социально-психологической, а не биологической природе процесса компенсации

4. Вундт (Wundt) Вильгельм (1832—1920)—немецкий психолог, физиолог, философ идеалист Инициатор разработки экспериментальной психологии, которую он называл физиологической. Выготский приводит точку зрения В. на процесс замещения слепоты, в которой он видит не только недостаточность, но и источник возникновения сил компенсации.

5. Гаюи (Hauy) Валентин (1745—1822)—французский тифлопедагог, впервые организовал обучение слепых во Франции и России в специальных учреждениях Его книга «Опыт обучения слепых» (1876) была в то время единственным руководством для тифлопедагогов Г приобщал слепых к общественно полезному труду Выготский высоко оценивал прогрессивную роль этого деятеля на заре развития тифлопедагогики

6 Соундерсон Н (1682—1739)—слепой математик Изобрел прибор для производства вычислений с многозначными числами без учета зрения. Создал учебник геометрии Выготский использует эти данные как пример сверхкомпенсации слепого

7. Штумпф (Stumpf) Карл (1848—1936)—немецкий психолог, философ-идеалист, представитель феноменологии, близок к гештальтпсихологии. Автор экспериментальных работ по психологии слуховых и пространственных ощущений и восприятий Выготский анализирует данные исследования Ш процессов внимания у слепых.

ПРИНЦИПЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ГЛУХОНЕМЫХ ДЕТЕЙ

1. Работа написана в 1925 г. Публикуется впервые

2. Бихевиоризм—см т. 1, с. 460.

3. Лессинг (Lessing) Готхольд Эфраим (1729—1781)—немецкий драматург, теоретик искусства, литературный критик, основоположник немецкой классической литературы

4. Малиш (Malisch) Константин (1860—1925)—австрийский сурдопедагог. Анализируя значение синтетического метода чтения с губ целых слов, фраз, Выготский подчеркивает, что этот процесс опирается не на сознательные усилия ребенка, как при немецком аналитическом методе, а на бессознательное подражание Это приближает путь развития речи у глухонемого к закономерностям ее становления в норме В этой связи он обращается к системе М , в которой на этапе первоначального обучения речи отстаивается необходимость рефлекторного подражания и автоматизма. Вместе с тем Выготский критикует М. за известную непоследовательность в преодолении недостатков немецкого аналитического звукового метода.

5 Рау Наталья Александровна (1870—1947)—советский сурдопедагог, общественный деятель Организатор первого в России и Европе детского сада для глухих. Автор многих статей и книг для сурдопедагогов и родителей глухих детей Внесла большой вклад в организацию и методику дошкольного воспитания глухонемых детей. Выготский полностью солидаризируется с Р. по вопросу о новом методе синтетического чтения с губ для развития живой, логической устной речи, речевого мышления и укрепления связей глухонемых детей дошкольного возраста со средой слышащих. На основе этого метода образуется связь понятий с «картиной движения рта» (в современной терминологии—понятие «оральный, ротовой, образ слова, словосочетания, фразы»), языка, рождается внутреннее произношение Так создаются условия для врастания речи в жизнь ребенка

6. Голосов Иван Васильевич—учитель Московского института для глухонемых Г. принадлежит первая и оригинальная попытка построить в России обучение устной речи глухонемых по методу целых слов, т е. максимально приблизить его к естественному процессу развития речи у маленьких детей в норме. Главное, по Г , не постановка отдельных звуков, а чтение с лица (с губ). Удовлетворительное произношение, считал он, достигается часто рефлекторным путем. В этом отличие

его метода от немецкого аналитического, при котором главное внимание отводилось технике произношения. Выготский подчеркивает, что Г. был последователен в поисках новых путей обучения глухонемых детей. В годы революции разработка этого метода и введение его в практику были закончены. В основных чертах он совпадает с методом Малиша, хотя и возник самостоятельно.

7. *Леман* Г. (?)—чехословацкий сурдопедагог.

8 *Крупская* Надежда Константиновна (1869—1939)—жена и соратник великого Ленина, старейший деятель Коммунистической партии и Советского государства, выдающийся педагог-марксист и организатор народного образования в СССР. Выготский цитирует положения К. при рассмотрении общих с нормальной школой задач политехнического, трудового воспитания глухонемых. В педагогических трудах К. дана исчерпывающая критика понятия «морально дефективный ребенок» («К вопросу о морально дефективных детях».—Пед. соч. М., 1979, т. 2), раскрыта неправомерность этого понятия с философской, политехнической и педагогической точек зрения. Показав причины и сущность беспризорности в годы становления Советской власти, К. со всей определенностью констатирует, что термин «морально дефективный» санкционировал преступное отношение к беспризорным детям. Неприемлемость этого термина для советской педагогики К. связывала с широкой проблемой борьбы с детской беспризорностью.

К ВОПРОСУ О КОМПЕНСАТОРНЫХ ПРОЦЕССАХ В РАЗВИТИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛОГО РЕБЕНКА

1. Стенограмма доклада на конференции работников вспомогательных школ 23 мая 1931 г. Публикуется впервые. В работе отражены расширявшаяся с каждым годом разработка Выготским теоретических проблем общей и детской психологии, интенсивные исследования в области патопсихологии и конкретное рассмотрение развития аномальных детей; эти исследования он проводил со своими сотрудниками в Медико-педагогической консультации и клиниках Экспериментально-дефектологического института (ЭДИ), а также в неврологической клинике 1-го МГУ, где изучались явления распада психологических функций при органических повреждениях мозговых структур.

2. При анализе качественных новообразований, возникающих в процессе развития умственно отсталого ребенка, Выготский обращает внимание на важное с точки зрения диалектики понятие «снятие». Он указывает на его двойное значение (aufheben)—не только «схоронить», но и «сохранить» (см.: В. Ф. Гегель. Энциклопедия философских наук, т. 1, Наука логики. М., 1977, с. 237—288). Такое различение, по мнению автора, позволяет подойти к пониманию того, что первичные симптомы (биологические закономерности) на более поздних этапах развития оказываются не уничтоженными, но «снятыми» под воздействием компенсаторных процессов.

3. Де-Грееф Е. (?). Выготский положительно отзывается об исследованиях де-Г. одной из сторон эмоционально-волевой сферы умственно отсталого ребенка, так называемой самооценки. Он касается этих вопросов в связи с анализом процессов компенсации у данной категории аномальных детей.

4. Левенштейн С. (?). Представлениям Выготского близка установленная Л. закономерность о том, что вторичные осложнения в процессе развития больного ребенка являются наиболее легко ликвидируемыми.

5 Термен (Terman) Льюис (1887—?)—американский психолог и педагог, автор основного американского варианта тестов Бине—Симона, предназначенного для изучения умственных способностей.

ТРУДНОЕ ДЕТСТВО

1. Стенограмма лекции 4 марта 1928 г. Из личного архива Л. С. Выготского. Публикуется впервые.

2. Крюделен (?)—немецкий психолог и дефектолог. Выготский приводит данные его исследований при анализе соотношения интеллектуальной и моторной отсталости у детей-дебилов. По данным К , степень моторной одаренности у дебилов может быть не ниже, чем в норме Этот факт, считает Выготский, очень важен с точки зрения процесса компенсации.

КОММЕНТАРИИ

MORAL INSANITY

1. Рукопись из личного архива Выготского. Публикуется впервые.
2. Моложавый С. С. (?)—советский психолог, педагог. Разработал схему изучения поведения ребенка и детского коллектива, проблему игры и труда в дошкольном возрасте. Возражал против реакционного понятия моральной дефективности.

К ВОПРОСУ О ДИНАМИКЕ ДЕТСКОГО ХАРАКТЕРА

1. Работа опубликована в сборнике «Педология и воспитание» (М., 1928).
2. Гиппократ (ок. 460—ок. 370 до н. э.)—древнегреческий врач, материалист. Рассматривал вопросы об этиологии, прогнозе, темпераментах.
3. Бергсон (Bergson) Анри (1859—1941)—французский философ-идеалист, писатель, психолог. Один из создателей теории интуитивизма. Выготский, рассматривая движущие силы развития человеческого характера, противопоставляет идеалистическому понятию «внутреннего витального порыва» Б. объективную необходимость, порождаемую социальной средой существования человека.
4. Гроос (Groos) Карл (1861—1946)—немецкий психолог. Работал в области детской психологии. Выготский указывает, что, в противоположность взглядам на прирожденность детского характера, Г. в известной теории игры рассматривает ее роль как процесс естественного самовоспитания ребенка. Выготский связывает, таким образом, теорию игры Г. с упражнением, с естественной компенсацией недостаточности природных реакций.
5. Холл Стенли (1844—1924)—см. т. 1, с. 470.

ДЕФЕКТОЛОГИЯ И УЧЕНИЕ О РАЗВИТИИ И ВОСПИТАНИИ НЕНОРМАЛЬНОГО РЕБЕНКА

1. Пиаже (Piaget) Жан (1896—1980)—выдающийся французский и швейцарский психолог. Автор многочисленных экспериментальных и теоретических работ в области детской и генетической психологии. Создатель операциональной концепции интеллекта. В статье «Умственно отсталый ребенок» Выготский сообщает о модификации опыта П. с целью выяснения генезиса и роли эгоцентрической речи ребенка. В одной из фундаментальных работ «Мышление и речь» (т. 2) Выготский дает глубокий критический анализ работы П. «Речь и мышление ребенка».
2. Клапаред (Clapared) Эдуард (1873—1940)—швейцарский психолог. Представитель функциональной психологии. Автор теории игры. Выготский останавливается на работах К. в связи с проблемой культурного развития ребенка, возникновения у него высших форм поведения.

РАЗВИТИЕ ТРУДНОГО РЕБЕНКА И ЕГО ИЗУЧЕНИЕ

1. Тезисы. Опубликованы в книге «Основные проблемы педологии в СССР» (М., 1928).

ОСНОВЫ РАБОТЫ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ И ФИЗИЧЕСКИ ДЕФЕКТИВНЫМИ ДЕТЬМИ

1. Материал написан для «Педагогической энциклопедии». Напечатан в 1928 г.; т. II.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПЛАНА ПЕДОЛОГИЧЕСКОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ОБЛАСТИ ТРУДНОГО ДЕТСТВА

1. Напечатаны в журнале «Педология», 1929, № 3.

2. Педология—одно из направлений буржуазной педагогики, сложившееся на Западе в конце XIX—начале XX в. и широко распространенное в США, Англии и других капиталистических странах. Основывается на реакционной идее фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими факторами, влиянием наследственности и неизменной среды. С помощью набора определенных тестов

педологи количественно измеряют так называемый коэффициент интеллектуального развития—IQ, величина которого якобы определяет возможности ребенка В конце 20—начале 30-х гг. получила некоторое распространение в СССР и принесла значительный вред общей и специальной педагогике и психологии. В эти годы вспомогательные школы стали численно быстро расти и пополняться не умственно отсталыми, а педагогически запущенными, недисциплинированными учениками и детьми, по различным причинам не справившимися с тестами Выготский, употребляя понятия «педология», «педологический», фактически имел в виду «синтетическую» науку о детях, вернее, детскую и педагогическую психологию Но лишь внешне, по названию, разрабатываемые им основы такой науки совпадают с понятием «педология». Во многих работах настоящего тома читатель встретится с последовательной, принципиальной критикой Выготским различных педологических теорий и практики педологии тех лет (см., например, критику «педологического преформизма», чисто количественного рассмотрения проблем умственной отсталости и т д) Высказывания Выготского о современной ему педологии и психотехнике вскрывают наиболее уязвимые их построения Позиция Выготского в оценке современной ему педологии не разошлась с оценкой, которая дана ей в постановлении ЦК партии «О педологических извращениях в системе наркомпросов» в 1936 г. Не было ни одного другого психолога, который бы в самом начале 30-х гг показал с такой убедительностью кризис, ненаучность и вредность существовавшей тогда практики чисто количественных измерений интеллекта, особенно при диагностике умственной отсталости «Эта принципиально феноменологическая точка зрения неизбежно, как показано выше, должна приводить нас к установлению ложных связей, к искажению картины действительности, к неверной ориентировке для действия, поскольку она судит о действительности и лежащих в ее основе связях, отождествляя их с симптомами», тогда как «главная задача исследования умственной отсталости—это изучение развития ребенка и законов, которые управляют этим развитием»

3. Институт методов школьной работы организован в 1922 г., принадлежал к системе Наркомпроса Институт внешкольной работы организован в 1929 г Вскоре оба института были объединены

4 Институты охраны здоровья детей и подростков существовали в Москве и Ленинграде с 1928 г , принадлежали к системе Наркомздрава

5 Московская психоневрологическая и педологическая школа санаторий принадлежала к системе Наркомздрава

6. Институт научной педагогики был учрежден при 2-м МГУ в 1929 г.

7. Медико-педагогическая станция (Москва, Погодинская ул , д 8) организована из частного учебно-воспитательного заведения для дефективных и ненормальных детей.

8. Сепп Евгений Константинович (1878—1957)—известный советский невропатолог.

9 Детский обследовательский институт (ДОБИ) Государственной психоневрологической академии организован в Ленинграде в 1918 г , в 1924 г. присвоено имя проф А. С. Грибоедова.

КОЛЛЕКТИВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДЕФЕКТИВНОГО РЕБЕНКА

1. Работа опубликована в журнале «Вопросы дефектологии» (1931, № 1 —2)

2 Говоря о коллективе, применительно к дефективным детям, Выготский имел в виду объединение их в общую группу по какому-то единому признаку (возрастному, принадлежности к одной и той же категории аномалии, степени развития или недоразвития). Кроме того, это объединение имеет общую программу воспитания и обучения. Общая цель, направленность совместной, учебной, трудовой и игровой деятельности вначале исходят от педагога (учителя и воспитателя). По мере развития эта общая цель становится также целью деятельности детей, организация извне постепенно переходит и в самоорганизацию детей.

3. Гальтон Френсис (1822—1911)—см. т I, с. 464.

КОММЕНТАРИИ

ПРЕДИСЛОВИЕ К КНИГЕ Я. К. ЦВЕЙФЕЛЬ «ОЧЕРК ОСОБЕННОСТЕЙ ПОВЕДЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ГЛУХОНЕМЫХ»

1. Книга Цвейфель издана в 1931 г. (М; Л.).

ПРЕДИСЛОВИЕ К КНИГЕ Е. К. ГРАЧЕВОЙ «ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ГЛУБОКО ОТСТАЛОГО РЕБЕНКА»

1. Книга Е. К. Грачевой опубликована в 1932 г.
Грачева Екатерина Константиновна (1866—1934)—первый русский педагог-дефектолог, работала с глубоко умственно отсталыми детьми, лектор первых курсов для педагогов-дефектологов, широко известна в дефектологии под именем тети Кати. В предисловии к ее книге Выготский защищает прогрессивные, но оспариваемые в его время положения о необходимости, целесообразности и эффективности обучения имбецилов и идиотов. В связи с описанием опыта Грачевой, достоверными фактами и выводами, сделанными автором, Выготский поднимает важные теоретические и практические вопросы о возможности продвижения глубоко отсталых детей, заостряет проблему становления человека в сравнительном плане развития: с одной стороны, животного, с другой — нормального, отсталого и глубоко отсталого ребенка. На основе приводимых Грачевой фактов он подчеркивает могущественную роль обучения и воспитания, коллектива, включения детей в социальную жизнь.

ПРОБЛЕМА УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

1. Статья была напечатана в сборнике «Умственно отсталый ребенок»/Под ред. Л. С. Выготского и И. И. Данюшевского (М., 1935).
2. Л. С. Выготский, по-видимому, имел в виду сензитивность психических процессов ребенка, податливость воздействиям и в то же время еще недостаточную устойчивость, закрепленность и диффузность процессов, совершающихся в нервной системе и психике ребенка. При этом Выготским отмечалась различная возможность сосредоточенности, напряжения, интенсивности протекания процессов у аномальных детей разных возрастов, разных уровней развития и категорий.

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ И ПЕДОЛОГИЧЕСКАЯ КЛИНИКА ТРУДНОГО ДЕТСТВА

1. Работа написана в 1931 г. Первоначально предназначалась в качестве статьи для предполагавшегося сборника по вопросам трудного детства. После смерти Выготского по инициативе директора ЭДИ И. И. Данюшевского была выпущена отдельной брошюрой, подготовленной к печати в 1935 г. Р. Е. Левиной и появившейся в свет в 1936 г. Созданию «Диагностики развития...» предшествовала длительная методологическая обработка Выготским богатого клинического и экспериментального материала, которым он располагал. Уже в начале 30-х гг. Выготский показал несостоятельность современной ему педологии, оказавшей крайне отрицательное влияние на подход к установлению и пониманию аномалий развития ребенка.
2. Бумке (Bumke) Освальд (?)—немецкий психиатр.
3. Левин Курт (1890—1947)—см. т. 1, с. 465; т. 2, с. 487.
4. Джемс Уильям (1842—1910)—см. т. 1, с. 460; т. 2, с. 487.
5. Крепелин (Krepelin) Эмиль (1856—1926)—немецкий психиатр и психолог. Им была разработана систематика психических болезней, основанная на нозологическом принципе.
6. Гезелл Арнольд—см. т. 2, с. 486.
7. Сухарева Груня Ефимовна (1891—1981)—советский психиатр. Внесла большой вклад в разработку клиники слабоумия. Один из томов ее клинических лекций по

психиатрии детского возраста полностью посвящен клинике олигофрений.
8. I Всесоюзный съезд по изучению поведения человека (25 января—1 февраля 1930 г., Ленинград) должен был осуществить создание общего методологического стержня для всех поведенческих наук.
9. Блейлер Эйген (1859—1939)—см. т. 1, с. 464; т. 2, с. 482.
10. Юнг Карл Густав (1875—1961)—см. т. 1, с. 470.
11. Ясперс (Jaspers) Карл (1883—1969)—видный немецкий философ-экзистенциалист и патопсихолог. Впервые поставил вопрос о различии между психопатологическим процессом и патологическим развитием личности. Ему принадлежит клиническое описание психологических особенностей истерических психопатов.
12. Лешли Карл (1890—1958)—см. т. 1, с. 467.
13. Ивановский Владимир Николаевич (1867—1931)—см. т. 1, с. 460.

ОПЫТНАЯ ПРОВЕРКА НОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ГЛУХОНЕМЫХ ДЕТЕЙ РЕЧИ

1. Тезисы, составленные Выготским для доклада на Педагогическом совете ГУСа (Государственного ученого совета) по вопросам воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей 25 мая 1925 г. Печатаются впервые.

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛОГО РЕБЕНКА

1. Тезисы доклада на I Всероссийской конференции вспомогательных школ, состоявшейся в 1928 г. Публикуются впервые.

АНОМАЛИИ КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

1. Краткое содержание доклада на заседании отдела дефектологии Института научной педагогики при 2-м МГУ 28 апреля 1928 г. Напечатано в журнале «Вопросы дефектологии», 1929 (обл. 1930), № 2 (8).

ИЗ СТАТЬИ «ИТОГИ СЪЕЗДА»

1. Статья написана по итогам I Педологического съезда, состоявшегося в Москве (с 27 декабря 1927 г. по 4 января 1928 г.). Напечатана в журнале «Народное просвещение», 1928, № 2.

К ВОПРОСУ О ДЛИТЕЛЬНОСТИ ДЕТСТВА УМСТВЕННО ОТСТАЛОГО РЕБЕНКА

1. Краткое содержание доклада на заседании отдела дефектологии Института научной педагогики при 2-м МГУ 18 декабря 1928 г. Напечатано в журнале «Вопросы дефектологии», 1929 (обл. 1930), № 2(8).

К ВОПРОСУ О РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ И ВОСПИТАНИИ ГЛУХОНЕМОГО РЕБЕНКА

1. Тезисы доклада на II Всероссийской конференции школьных работников с глухонемыми детьми—подростками, состоявшейся в 1930 г. Публикуются впервые.

КУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ АНОМАЛЬНОГО И ТРУДНО ВОСПИТУЕМОГО РЕБЕНКА

1. Тезисы доклада на I съезде по изучению поведения человека, состоявшегося в Москве в феврале 1930 г. Опубликованы в книге «Психоневрологические науки в СССР», М.; Л., 1930.

ПРЕНИЯ ПО ДОКЛАДУ П Д МЕРНЕНКО, П О ЭФРУССИ, А М ЩЕРБИНЫ

1. Три выступления Выготского в прениях по докладам П Д Мерненко, П. О. Эфрусси и А. М Щербины были напечатаны в журнале «Вопросы дефектологии», 1929 (обл. 1930), № 2 (8). Доклады по различным вопросам вспомогательных школ систематически проводились в отделе дефектологии Института научной педагогики при 2-м МГУ в 1928—1929 гг.

2. Мерненко Пелагея Дмитриевна — до 1932 г заведующая детским диагностическим отделением Экспериментального дефектологического института (ЭДИ).

3. Выступление Выготского по докладу П О Эфрусси «Состав учащихся и программы вспомогательной школы» 15 мая 1928 г Выступление Выготского по докладу П. Д. Мерненко «Воспитание осязания и его значение для развития ребенка» 19 июня 1928 г.

4. Выступление Выготского по докладу А. М Щербины «К вопросу о создании целесообразной системы для производства математических действий слепыми» 27 ноября 1928 г.

ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ

ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

ЛИТЕРАТУРА

Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 20, 25, ч. II.

* * *

Басов М. Я. Методика психологических наблюдений над детьми. М., 1926.
Бехтерев В. М., Васильев Л. Л. Рефлексология труда. М.; Л., 1926.
Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека. М.; Л., 1928.
Бирилев А. В. Об осязании слепых. Казань, 1901.
Бирилев А. В. Свет для слепых и некоторые вопросы методики преподавания слепым.— В кн.: Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых/ Под ред. Л. С. Выготского. М., 1924.
Блонский П. П. Педология. М., 1925.
Вернер Ф. Психологические основы немецкого метода обучения глухонемых. СПб., 1909.
Виттельс Ф. Фрейд, его личность, учение и школа. Л., 1925.
Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии поведения.— Собр. соч., т. 1. М., 1982.
Гезелл А. Умственное развитие ребенка. М.; Л., 1930.
Гезелл А. Педология раннего возраста. М.; Л., 1932.
Головин С. С. Современная постановка социальной помощи слепым. М., 1924.
Граборов А. Н. Вспомогательная школа. Л., 1925.
Грибоедов А. С. Педологическая работа и вспомогательная школа.— В кн.: Новая школа. М.; Л., 1926, вып. II.
Грибоедов А. С. Современные проблемы вспомогательного обучения.— В кн.: Вопросы изучения и воспитания личности: (педология и дефектология) /Под ред. В. М. Бехтерева. Л., 1927, № 1—2.
Гроос К. Душевная жизнь ребенка. Киев, 1916.
Гуревич М. О. О формах двигательной недостаточности.— В кн.: Вопросы педологии и детской психоневрологии /Под ред. М. О. Гуревича. М., 1925, вып. 2.
Гуцман А. Подготовительное и дополнительное обучение глухонемых. СПб., 1910.
Деккер Г. Биология органов чувств. М.; Пг., 1923.
Душевная жизнь детей /Под ред. А. Ф. Лазурского, А. П. Нечаева. М., 1910.
Дьюи Д. Школа и общество. М., 1907.
Залкинд А. Б. Вопросы советской педагогики. Л., 1926.
Ивановский В. Н. Методологическое введение в науку и философию. Минск, 1923.
Келлер Е. Оптимизм. СПб., 1910.
Крупская Н. К. Система народного образования в РСФСР.— Пед. соч. М., 1978, т. 2.
Котельников М. Н. На новом пути: (чтение с губ как основа обучения глухонемых устной речи).— В кн.: Пути воспитания физически дефективного ребенка /Под ред. С. С. Тизанова, П. П. Почапина. М., 1926.
Кречмер Э. Об истерии. М.; Л., 1928.
Кречмер Э. Строение тела и характер. М.; Л., 1930.
Крогиус А. А. Шестое чувство у слепых.— Вестник психологии. СПб., 1907. вып. 1.
Кюльпе Г. И. Метод целых слов и фраз Малиша.— В кн.: Пути воспитания физически дефективного ребенка /Под ред. С. С. Тизанова, П. П. Почапина. М., 1926.

ЛИТЕРАТУРА

Лаговский Н. М. Обучение глухонемых устной речи. Александровск, 1911.
Лаговский Н. М. С -Петербургское училище глухонемых (1810—1910) СПб, 1910.
Леман Г Тезисы содокладчика*.— В кн · Пути воспитания физически дефективного ребенка /Под ред С. С. Тизанова, П П Почапина. М, 1926
Липпс Т Руководство к психологии. СПб, 1907.
Малиш К. Сущность и ценность метода целых слов при первоначальном обучении глухонемых детей устной речи· (тезисы) — В кн : Пути воспитания физически дефективного ребенка /Под ред С. С. Тизанова, П. П. Почапина М., 1926.
Наторп П Социальная педагогика. СПб, 1911.
Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы /Под ред В М Бехтерева Л, М, 1925.
Павлов И П Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных — Полн собр. соч. М, Л, 1951, т. 3
Петрова А Е Дети-примитивы — В кн · Вопросы педологии и детской психоневрологии /Под ред М О Гуревича М, 1925.
Программы вспомогательной школы (для умственно отсталых детей) М, Л, 1927
Протопопов В. П Рефлексология и педагогика — В кн · Украiнськи вiсник рефлексологii та експерiментальноi педагогики Харькiв, 1925, № 2
Протопопов В П Материалы к изучению физиологии реакции сосредоточения (внимания) и гипноидных состояний — В кн Украiнський вiсник рефлексологii та експерiментальноi педагогики. Харькiв, 1925, № 1
Психология и марксизм М Л, 1925
Рау Н А Дошкольное воспитание глухонемых — В кн Пути воспитания физически дефективного ребенка /Под ред. С. С. Тизанова, П П. Почапина М, 1926
Рибо Т. Психология внимания Пб, 1892
Рюле О Психика пролетарского ребенка М, Л, 1926
Сеген Э Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей. СПб, 1903
Соколянский И А Про так звана читання з губ глухонiмими — Украiнський вiсник рефлексологii та експерiментальноi педагогики Харькiв, 1926, № 2
Сухарева Г Е К проблеме структуры и динамики детских конституционных психопатий (шизоидные формы) — Журнал невропатологии и психиатрии, 1930, № 6
Трошин П Я Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Пг, 1915, т I.
Труды Донского педагогического института /Под ред Н А Попова — Новочеркасск, 1920, № 1
Франк С Л Философия и жизнь СПб, 1910
Фрейд З Характер и анальная эротика.— Психологическая и психоаналитическая библиотека, 1923, вып V.
Фролов Ю П Физиологическая природа инстинкта Л, 1925
Шпильреин И Н Профессиональный отбор М, 1924
Штерн В Психология раннего детства до шестилетнего возраста Пг, 1922
Штумпф К Явления психических функций — Новые идеи в философии, 1913, № 4
Щербина А М «Слепой музыкант» В. I Короленко как попытка зрячих проникнуть в психологию слепых в свете моих собственных наблюдений М., 1916.
Adler A Praxis und Theorie der Individualpsychologie München 1927.
Adler A Uber den nervosen Charakter Munchen, 1928
Bacher Die Ach sche Suchmethode in ihrer Yerwendung zur Intelligenzprüfung.— unters zur Phil, Psych u. Padag, B 4, H 3/4, 1925
Binet A Psychologie des grands Calculateurs et joueurs déechecs Paris, 1894
Burklen K Blindenpsychologie Leipzig, 1924, Der Blindenfreund 1926, N 3
Eliasberg W Psychologie und Pathologie der Abstraktion 1925

* Содоклад к докладу К Малиша «Сущность и ценность метода целых слов при первоначальном обучении глухонемых детей устной речи» — Там же — *Примеч ред.*

Gerhardt F Materialien zur Blindenpsychologie. 1924

Gurtler R Das primitive Bewusstsein — Bericht uber den dritten Kongress fur Heilpadagogik in Munchen 2—4 August 1926 Berlin, 1927

Head G Aphasia and Rindred desorders of speech 1926.

Internationale Zeitschrift fur Individualpsychologie — B 1, 1914, H. 1.

Internationale Zeitschrift fur Individualpsychologie. 1925, N 5

Intelligenzleistungen hochgradig Schwachsinniger. Ztschr f.d ges Neurologie und Psychologie B. 104, 1926, H 4/5.

Kanitz O F. Volkstumliche individualpsychologische Literatur.—„Die Sozialistische Erziehung" Wien, 1926, H 7/8

Keller H Die Geschichte meines Lebens Stuttgart, 1920

Kerschensteiner G. Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. 1924.

Krunegel M Grundfragen der Heilpadagogik zu ihren Grundlegung und Zielstellung — Ztschr f Kinderforschung, B XXXII, 1926.

Krunegel M Die motorische Befahigung Schwachsinniger Kinder im Lichte des Experiments — Ztschr. f. Kinderforschung, B. 33, 1927 H. 2

Lashley K S Brain Mecanismes and Intelligence 1929.

Lindworsky L Der Wille 1923

Lipmann O, Bogen H Naive Physik 1923

Lipmann O Uber Begriff u Formen der Intelligenz 1924.

Meumann E Vorlesungen ub exper Padagogik. 1911—1914

Noll H Die Bedeutung der Vollendungstendenz im Arbeitsunterricht der Hilfsschule.—Ztschr fur. d Behandlung Schwachsinniger, 1927, 7—10.

Petzeld A. Konzentration bei Blinden Eine psychologisch padagogische Studie. Leipzig 1925.

Poyer D. La psychologie des caracterés — Traité de psychologie par. G. Dumas, t. 11 1924

Rimat F. Intelligenzuntersuchungen anschliessend an die Ach'sche Suchmethode — Unters zur Phil, Psych u. Pad, B 5, 1925, H 3/4.

Stern W. Die differenzielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen. Leipzig, 1921.

Stern W. Die menschliche Personlichkeit 1923

Stern W. Person und Sache. System des kritischen Personalismus. Leipzig, B. 11, 1923

Thorndike E L The measurement of Intelligence

Wanecek O Der Blinde in der Sage, im Marchen und in der Legende.—Ztschr f. d. öst Blindwesen, 1919.

Wende G. Deutsche Taubstummanstalten. Schulen und Heime in Wort und Bild. 1915

White W. Foundations of Psychiatry. 1921.

СОДЕРЖАНИЕ

ЛЕВ СЕМЕНОВИЧ ВЫГОТСКИЙ

СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ
ТОМ ПЯТЫЙ

ОСНОВЫ
ДЕФЕКТОЛОГИИ

Сверила тексты,
подготовила указатели и библиографию
И В Белякова

Зав редакцией А В Черепанина
Редактор С Д Крекова
Художник А Т Троянкер
Художественный редактор Е В Гаврилин
Технический редактор Т Е Морозова
Корректоры Р П Семченкова, А И Митропольская

ИБ № 684

Сдано в набор 29 09 82 Подписано в печать 30 11 82 А06713
Формат 60×90[1]/[16] Бумага тип № 1 Печать высок Гарнитура
«Таймс» Усл печ л 23 0 Уч изд л 27 70 Усл кр -отт
23 25 Тираж 30 000 экз Заказ 175 Цена 1 р 50 к
Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук
СССР и Государственного комитета СССР по делам изда
тельств полиграфии и книжной торговли
Москва 107847 Лефортовский пер 8
Ордена Октябрьской Революции и ордена Трудового Красно-
го Знамени Первая Образцовая типография имени А А Жда
нова Союзполиграфпрома при Государственном комитете
СССР по делам издательств полиграфии и книжной торговли
Москва М 54 Валовая 28